جامعـة ا زائـر

كليـة العلـوم الإنسانيـة والاجتماعية

قسـم علـم النفـس وعلـوم التربيـة والأرطوفونيـا

أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية المدية

مذكرة رج لنيل شهادة ا اجست علوم التربية

إعداد الطالبة **إشراف الدكتور:**

فاطمة الزهراء بوجطو **أحمـــد دوقـــــة**

السنة الجامعية: 2007– 2008

شـكـر وتقـديـر

الحمد من قبل ومن بعد، على أن من علي وجعلني من الصابرين في تتبع الأثر، وتحصيل المطلوب، وبعده خير الشكر وكله لوالدي، فمنهما سـقيت، ولهمـا حسنات كل نجاح.

وبعد:

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الكريم الدكتور أحمد دوقة على قبوله الإشراف على هذا البحث، وعلى ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات وإرشادات طـول مـدة انجازه.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى زوجي على مساعدته، وإلى كـل من ساعدني من قريب أو من بعيد، خاصـة أسـاتذتي الـذين لـم يبخلـوا علـي بمساعدتهم، كما لا يمكنني أن أنسى جميل فاطمة الزهراء سليمي بالمكتبة الجامعيـة على مدها يد العون لي.

كما أشكر السادة أعضاء اللجنة الموقرة سلفا على قبولهم مناقشة هذا العمل وكل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية.

إهداء

أهدي ثمرة عملي وجهدي إلى من وهباني الحياة ينبوع العطاء والمحبة والدي حفظهما ا ، وأدامهما ا منارا فوق رأسي.

إلى حبيبة قلبي وفلذة كبدي ابنتي مريم البتول.

إلى زوجي الفاضل محمد جمال بوجطو، وإلى والديه حفظهما ا وأدامهما.

إلى زهور حديقة قلبي إخوتي وأخواتي مريم، يوسف، وخديجة، عمر وحمـزة وأمين. إلى البعيد عني بديار الغربة، القريب من القلب محمد وزوجته وقرة عينيه: لينا وسيرين.

إلى كل عائلتي وعائلة زوجي الكريم...

إلى كل زميلاتي وزملائي في المشوار الدراسي.

فهرس المواضيع

الفصل الثالث الدافعية للانجاز

الفصل الرابع المراهقة

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للبحث

فهرس الجداول

	الثانية" ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة مستوى الطموح	
19	الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية" ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الاندفاعية.	162
20	الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية" ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الاستقلالية.	164
21	الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية" ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الثقة بالنفس.	166
22	الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية" ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الاجتماعية.	168
23	الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية" ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة العدوانية.	170
24	الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية" ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة العصبية.	172

فهرس الأشكال

مقـدمـة

إن ميدان علم النفس الذي يهتم بصفة خاصة بالعوامل التي تـؤثر فـي اسـتثارة، وتوجيه سلوك الفرد، يطلق عليه تسمية الدافعية، ويتبين ذلك من خلال السـؤال :لمـاذا؟ يكون أداء أحد التلاميذ جيد في المدرسة بينما يكون الآخر غير ذلك؟

لقي موضوع الدافعية اهتمام العديد من الباحثين السـيكولوجيين، إذ أضـحى مـن العناوين المهمة لمختلف المواضيع المكونة لفروع علم النفس، نظرا لفعاليتـه فـي فهـم وإعطاء تفاسير وشروحات للسلوك الإنساني.

يقصد بالدافعية العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معـين، بينمـا الدافعية للإنجاز والتي هي محور اهتمامنا، فهي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المـتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هـدف أو غايـة محددة، والتي تعني في غالب الأحيان الاتجاه نحو الإنجاز، وليس الإنجاز بحد ذاته، فهي الرغبة القوية في تحقيق التفوق الدراسي، فالدافعية للإنجاز تعمل كقـوة محركـة تـدفع بطاقات الفرد إلى العمل بأقصى إمكاناته لتحقيق التفوق.(يوسف قاضي واخرون1981).

أو هي حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط، بما يحقق مستوى محددا من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده..(رجاء محمود أبو علام، 1986).

يرتبط موضوع الدافعية ارتباطا وثيقا بالشخصية نظرا لأهميته في حقل السلوك الإنساني، ودوره في فهم طبيعة العلاقات بين الأفراد، وعلى الرغم من ذلك، فإن مفهوم الشخصية لم يركن إلى مفهوم محدد، كما لا يتفق العلماء على معنى محدد لها، فالمختصون يعرفون طبيعتها ولكنهم لم يجدوا تعريفا دقيقا وكافيا لتفسير خصائصها.فهي تعد من بين المفاهيم التي تختلف باختلاف المناهج وبتعدد الرؤى والزوايا، التي تدرسها، إذ يمكن دراسة الشخصية من حيث سماتها، أو أنماطها أو وظائفها أو غيرها من الخصائص.

وعليه، فإن دراستنا هذه تكون من خلال السمات الشخصية للفـــرد التي تتشكل من بناء متكامل من مختلف السمات الجسمية، والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسـبيا، والتي تميز الفرد عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله وتفاعله مع الآخـرين، ومـع البيئـة الاجتماعية المحيطة به، وهذا ما يراه ألبورت Allport (1961) في تعريفه للشخصية. إلى جانب ذلك، فإنه ينظر إلى السمات على أنها الوحدة الطبيعية لوصف الشخصية، وهي تشير إلى خصائص نفسية عصبية، واقعية تحدد سلوك الفرد (Lazarus 1989 . ترجمة محمد السيد).

ونظرا لتشعبات المواضيع السيكولوجية وتفرعها، كان لزاما علينا أخذ الموضوع من الزاوية الانفعالية النفسية، وليس من الزاوية الإكلينيكية، حيث تهـدف دراسـة السـمات النفسية و الشخصية للفرد إلى معرفة نوع تكيفه الشخصـي، وطبيعـة سـلوكاته وردود أفعاله، كما أن التعرف على اتجاهات الفرد وأهدافه، ومستوى طموحاتـه وأداءه يـدفعنا أيضا للتعرف عن دوافعه لاسيما دافع الإنجاز لديه.

وقد جاءت عدة محاولات لوصف دوافع الفرد وتصنيفها كل حسب زاوية دراسته، والمنهج المتبع فيها، والمرحلة العمرية المحددة للدراسة.

وبناء عليه، فقد تطرقت الدراسة إلى العلاقة بين الدافعية للإنجاز، وبعض السـمات النفسية و الشخصية عند المراهق المتمدرس خصوصا، ولذلك كان لزاما أن تعرج هـذه الدراسة على محاولة التعرف على المسار النظري لكل من الشخصية والدافعية للإنجـاز، وهذا للتعرف على موقع السمات النفسية و الشخصية من الدافعية للإنجاز فـي مـرحلة المراهقة، كما تطرقت الدراسة إلى بعض الدراسات السابقة حـول الدافعيـة، والسـمات النفسية و الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات، واختتمت الدراسة بجانب ميداني قامت به الباحثة لاختبار صدق الفرضيات، ومحاولة الإجابة على الإشكالية التي تطرحها الدراسة، وكان ذلك حسب الخطة التالية:

جانب نظري: ويشمل أربعة فصول، الأول منه يتعلق بالإشكالية، مع صياغة الهدف من البحث والفرضيات، وتحديد المصطلحات الواردة في البحث، والثـاني منـه يتعلـق بعرض نظري اختص ببعض نظريات وصف الشخصية الإنسانية وبنائها، إلـى جانـب بعض الدراسات السابقة للموضوع قيد الدراسة.

في حين تناول الفصل الثالث موضوع الدافعية، ومفاهيمها وأهم نظرياتها الحديثـة، كما تناول الدافعية للإنجاز، وتاريخ نشأتها، والعوامل المؤثرة فيهـا، وسـمات الشـخص المنجز، وكذا الدراسات السابقة حولها.

أما الفصل الرابع فيشمل موضوع المراهقة، مفهومها وخصائص النمـو فـي هـذه المرحلة، إلى جانب حاجات المراهق المختلفة، والمشكلات التي يعـاني منهـا المراهـق المتمدرس.

جانب ميداني: يشمل فصلين، أولهما يتطرق إلى الإجـراءات المنهجيـة للبحـث، والدراسة الاستطلاعية، وعينة البحث وخصائصها، والتقنيات المستخدمة في الدراسة، أما الفصل الثاني فيتناول عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية.

تم تسليط الضوء في هذه الدراسة على بعض السمات الشخصية و النفسـية والتـي تشكل البناء العام للشخصية الإنسانية، وخصوصا لدى المراهـق المتمـدرس، والهـدف الأساسي من الدراسة هو التعرف على الاختلاف الموجود في درجة الاكتئاب والانـدفاع والاستقلال الذاتي، ومستوى الطموح، وكذا الثقة بالنفس إلى جانب الاجتماعية، العدوانيـة والعصبية كسمات نفسية و شخصية بين الفئة ذات الدافع للإنجاز المرتفـع، والفئـة ذات الدافع للإنجاز المنخفض، من المراهقين المتمدرسين.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-1- إشكالية الدراسة

1-2 - الفرضيات

1-3- أهمية البحث

1-4- أهداف البحث

1-5- تحديد مصطلحات الدراسة

تمهيد: سوف نحاول في هذا الفصل تقديم عرض تفصيلي لإشكالية الدراسة والتساؤلات التي دار حولها الموضوع، كما سنتطرق إلى الفرضيات التي جاءت كحلول وإجابات مؤقتة لتساؤلات الدراسة، وكذا الأهمية والأهداف المتوخاة من البحث، وسنحاول التعرض في هذه الفصل إلى المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

1-1- إشكالية الدراسة:

تتأثر الدوافع لدى التلميذ بعدة عوامل يمكن أن تكون عوامل خارجية تتعلق بالمحيط أو المدرسة، أو داخلية تتعلق بشخصية التلميذ وسماته، وتعتبر السمات أو الصفات الشخصية التي يحملها كل فرد ويختلف فيها عن الآخرين إحدى هذه العوامل التي يمكن أن تؤثر في أداء الفرد، وفعاليته، وفي انجازاته.

إذا اعتبرنا أن الدافعية عامل داخلي يستثير سلوك الفرد ويوجهه، ولا يمكننا ملاحظته على الفرد مباشرة، وإنما نستدل به من السلوك الناتج ونعبر عنه بالدافعية، كما تحثه على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، وتعمل الدافعية إضافة إلى ذلك، على تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، وبشكل عام يمكن القول أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز، وتوجيه السلوك نحو هدف معين، وتساعد في فهم التغييرات التي تطرأ على عملية تحكم المثيرات بالسلوك، والمثابرة على سلوك معين حتى يتم انجازه.

فالنجاح بالنسبة للتلميذ كهدف يتطلب بذل الجهد والنشاط ومتابعة ذلك النشاط بجد واجتهاد، حتى يصل إلى هدفه النهائي وهو الحصول على الشهادة، فعليه المواظبة في المدرسة، ومراجعة الدروس، وأداء الامتحانات بجد واجتهاد، وعليه أيضا أن يواصل أداء هذه الأنشطة باستمرار وطيلة حياته، وإذا قصر في جانب منها قد لا يصل إلى الهدف النهائي، وهذا الأخير هو بمثابة محرك أساسي لأدائه واجتهاده، ولا يستطيع التلميذ تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوة تدفعه إلى انجاز هذه الأنشطة، وهذه القوة الدافعة لهذا النشاط أو السلوك هي ما نسميه الدافعية، كما أن وجودها في هذا المسار نسميها الدافعية للإنجاز، إن دراستها لدى التلميذ أمر صعب وجد معقد، وذلك لتأثير عدة عوامل في هذا السلوك،

وفي الدافع للإنجاز لديه، وهذا ما يفسر لنا تعدد النظريات التي حاولت تفسير ناتج السلوك عند التلميذ في المجال المدرسي.

عرفت الدافعية عدة تسميات مثل: الدافعية للتعلم، الدافعيـة المدرسـية، والدافعيـة للنجاح، وغيرها، بينما عرف بعض الباحثين أمثال بول(1977) Bull مفهوم الدافعية على أساس مكونات، ومحددات، وأبعاد معينة، مثل:الدافعية الداخليـة، الدافعيـة الخارجيـة، والدافعية للإنجاز، وهو ما يهمنا في هذه الدراسة، ويبين بول أن الدافعية خاصـية فرديـة متعددة الأبعاد لا يمكن حصرها إلا من خلال تحديد العوامل المكونة لها. (عـن دراسـة د/دوقة وآخرين، 2005).

تعد الدافعية للإنجاز حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخليـة عنـد المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيـه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فان مهمة توفير الدافعية للإنجاز لا تلقى علـى عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل مـن المدرسـة والبيـت، وبعـض المؤسسات الاجتماعية الأخرى، إذن فالدافعية للإنجاز على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية.(قطامي وعدس، 2002).

وتتمثل الدافعية للإنجاز في الرغبة بالقيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها ماكليلاند تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسـة، والرغبـة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضـيل المهمـات التـي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفـة قليلـة، أو مجازفة كبيرة جدا (قطامي وعدس،2002).

كما يعرف أتكنسون الدافعية للإنجاز بأنها استعداد - دائم نسبيا- للشخصـية يـدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح، وتجاوز الوضعيات التي يكون فيها الهـدف –الانجـاز – قابلا للتقدير وفق معايير معينة للامتياز، كما تتضمن الرغبة في الأداء الجيـد، وتحقيـق

النجاح، وهي هدف -ذاتي- ينشط وينظم ويوجه السلوك، لذلك تعد أحد الجوانب المهمـة في منظومة الدوافع الإنسانية.

ويرى عبد المجيد نشواتي (1998) أنه مكون أساسي في سعي الفرد تجاه تحقيـق ذاته، وتوكيد كيانه الإنساني من خلال إنجازاته، إذن الدافعية إحدى الشـروط الأساسـية للتعلم ولكن لا تؤدي وحدها إلى تحقيق التعلم، كما أن التعلم لا يمكن أن يحدث مـن دون الدافعية، وهذه الأخيرة تتأثر بمجموعة من السمات الشخصية والنفسية وتساهم في رفع أو خفض الدافع للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، والشخصية حسب عبد السـلام زهـران (1998) جملة السمات الجسمية العقلية والانفعالية والاجتماعية، (الموروثة، والمكتسـبة) التي تميز الشخص عن غيره وتجعله فريدا من حيث سمته الشخصية والنفسية.

وفي الحقيقة لا يمكننا إعطاء وصف أو تعريف دقيق لنفسية الفرد، بتحديد خاصية أو خاصيتين تميزه فحسب، بل علينا رسم معلم أو بالأحرى إعطاء تمثيل يوضـح وظائفـه السيكولوجية، وسلوكه، كما أن جملة السمات نسبية، وليست ثابتة، فالقلق مثلا: لا يعتبـر سمة في الغالب، بل هو حالة آنية، إذا كان يعاني منه الشخص في ظروف معينة، تـزول بزوال الموقف، ولا نستطيع أن نعتبرها سمة من سماته.

إذن فالشخصية حسب دافيدوف "Davidoff"هي ذلك التنظيم الفريـد لاسـتعدادات الفرد في المواقف المختلفة، وليست مجموعة معينة من السمات والخصائص فقط، ولكنها محصلة تفاعل هذه السمات مع بعضها البعض. (ترجمة سيد الطواف، 2000).

إن دراسة السمات الشخصية لدى المراهق المتمدرس تجعلنا نتنبـأ بمـدى وجـود الدافعية للإنجاز لديه، والتعرف على أهدافه، ومستوى الطموح لديـه، وضـبط نوعيـة التوقعات في المجال المدرسي تبعا لأفعال التلاميذ ونشاطاتهم وهذه التوقعات على علاقـة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي يكون قد تعرض لها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي، McClelland (1985)وفي الحديث عن الدافعية في المجال المدرسي، نطرح التسـاؤل

التالي: لماذا أداء بعض التلاميذ جيد في المدرسة بينما يكون أداء آخر غير ذلـك؟ رغـم توفر نفس الظروف، وربما نفس درجات الذكاء؟

والدراسات التي أشارت إلى تأثير السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز، كانت خصوصا في مجال العمل، فقد أشار هيزبرغ في مجال العمل فـي(عنـابي بـن عيسى2003)، إلى أن العامل يتميز بخصائص معينة تشجعه أو تؤدي بـه إلـى تحديـد واكتشاف وإنجاز فعل ما، وكذا التقدم وإضافة شيء جديد لوجـوده ، وهـذا مـا يمثـل طموحاته.

ولعل ذلك يتوافق مع إحدى سمات الشخصية لذوي الدافعية للانجاز.

كما أن هناك دراسات حاولت تفسير بعض العوامل الشخصية، والمحيطيـة التـي تؤثر في رفع أو خفض الدافع للإنجاز،وكذلك تلك التي تناولت علاقـة الـدافع للإنجـاز بالمتغيرات النفسية كالاكتئاب مثلا رشاد موسى (1993) ومفهوم الذات لأحمد سـوقي، (1988)، (خليفة، 2000).

إلى جانب ذلك، دراسة حديثة قامت بها الباحثة ريم بنت سالم الكريدسي. (بـدون سنة، مجلة معهد الدراسات عين شمس)، والتي أشارت فيها إلى تأثير قلـق الاختبـار كسمة من السمات الشخصية أو النفسية على الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربيـة لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض، ويعد قلق الاختبار متغيرا مـن المتغيـرات التي قد تؤثر في تحصيل الطلاب وفي سلوكهم الدراسي،بصفة عامة، وتظهر أهمية قلق الاختبار من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع، وتهدف الدراسة إلـى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز، وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مسـتوى (0.05) بـين قلـق الاختبـار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي؛

- بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي.

ومن خلال هذه الدراسة تبين لنا مدى تأثير السمات النفسية و الشخصية في الدافعية للإنجاز خصوصا عند المتعلمين، لاسيما المراهقين.

غير أنه على الفرد إدراك العلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج من جهة، وإدراك العلاقة السببية بين السلوك وتوابعه من جهة أخرى، باعتبارها من أهم العوامل التي تؤثر في الدافع للإنجاز لديه، فهي إحدى السمات الشخصية التي تساعد الفرد على معرفة إنجازاته وما حققته له من نجاح أو فشل، في ضوء ما يحمل في نفسه من معتقدات داخلية .

وفي الحقيقة لا يمكننا إنكار أن حاجات الفرد للإنجاز متوفرة، عند جميع الأفراد، لكن بمستويات مختلفة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ لسبب أو لآخر، إلى الحد الذي يمكنهم من صياغة أهدافهم، وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها.

كما أن سبب اختيار بعض السمات الشخصية و النفسية في هذه الدراسة دون غيرها، هو أن الدراسات بينت أنها تعد من السمات الأكثر شيوعا عند المراهقين، وقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة علمية لإضافة جديدة في موضوع الدافعية للإنجاز، وتأثير السمات الشخصية و النفسية للمراهق المتمدرس عليها.

وعليه، يمكن حصر الإشكال المطروح في هذه الدراسة حول السؤال التالي:

1 - ما هو تأثير السمات الشخصية و النفسية (الاكتئاب، مستوى الطموح، الاستقلال الذاتي والثقة بالنفس، الاجتماعية، العصبية والعدوانية) على الدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين؟

2- هل تختلف درجة السمات الشخصية و النفسية (الاكتئاب،مستوى الطموح، الاندفاعية، الاستقلالية والثقة بالنفس، الاجتماعية، العصبية والعدوانية)عند الفئة ذات

الدافعية للإنجاز المرتفعة، عنه عند الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المـراهقين المتمدرسين؟

1-2- فرضيات الدراسة:

1-**الفرضية الرئيسية**: تختلف درجـة مختلـف السـمات الشخصـية و النفسـية (الاكتئاب،مستوى الطموح، الاندفاعية، الاستقلالية والثقة بالنفس، الاجتماعية، العصـبية والعدوانية) عن درجة الدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين.

أ- تختلف درجة الاكتئاب بين الفئة ذات الدافعية للإنجـاز المرتفعـة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين؛

ب- تختلف درجة مستوى الطموح بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين؛

ج - تختلف درجة الاندفاعية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعـة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين؛

د - تختلف درجة الاستقلالية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين؛

و- تختلف درجة الثقة بالنفس بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين؛

ه- تختلف درجة الاجتماعية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعـة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين؛

ن- تختلف درجة العدوانية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعـة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين؛

ى- تختلف درجة العصبية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين؛

1-3- أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها محاولة علمية للكشف عن مدى تأثير السمات الشخصية و النفسية في الدافعية للإنجاز، لدى المراهقين المتمدرسين، كما أنها إضافة علمية جديدة في ميدان الدافعية للانجاز، باعتبارها شرطا أساسيا لحدوث عملية التعلم، ولا يمكن للتعلم أن يحدث بدونها.

إضافة إلى ذلك تنبهنا إلى أهمية هذه السمات النفسية و الشخصية، باعتبارها القوى المحركة لنفسية وشخصية المتعلم، والتي تدفعه نحو الإنجاز أو الإعراض عنه، كما يمكن من خلال الدراسة التعرف على مدى تأثير السمات النفسية و الشخصية والمتمثلة في الاكتئاب، مستوى الطموح، الاندفاعية، الاستقلالية والثقة بالنفس، الاجتماعية، العصبية والعدوانية على الدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين، إلى جانب التنبؤ بمستوى الدافعية للإنجاز لديهم، ومستوى طموحاتهم لاسيما المهنية، وتوقعات المدرسين اتجاههم، ومدى سعيهم لرسم مكانة اجتماعية جيدة، وتحكمهم في ضبط أهدافهم.

1-4- أهداف البحث:

تعد هذه الدراسة من بين الدراسات السيكولوجية، في مجال فهم شخصية الفرد وطرق تكيفه مع المواقف المختلفة التي يمر بها، ورسم معالم للسمات الشخصية و النفسية التي تؤثر في الدافعية للانجاز لدى المراهق المتمدرس. يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر السمات الشخصية و النفسية (الاكتئاب، والاندفاع، والاستقلالية، إلى جانب الثقة بالنفس، ومستوى الطموح، وكذا الاجتماعية، العصبية والعدوانية) ومدى الاختلاف الموجود بين درجة هذه السمات ودرجة الدافعية للانجاز عند كلا الفئتين، أي ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة، و ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهق المتمدرس، كما تمكننا من التعرف على السمات ذات الأثر الإيجابي على الدافعية للإنجاز، أو ذات الأثر السلبي، إلى

جانب ذلك، فإنها فرصة للأساتذة للاطلاع ومعرفة أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي، لاسيما وهم يتعاملون مع الظاهرة عن كثب.

1-5- تحديد مصطلحات الدراسة :

1-5-1- السمات الشخصية و النفسية :

الشخصية اصطلاحا هي تلك الصفة أو الميزة التي تميز الشخص عن غيره، ويقال فلان له شخصية قوية، وله صفات متميزة، وإرادة وكيان مستقل.

أما السمة فهي الصفة أو الخاصية (الجسمية، أو العقلية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية) الموروثة أو المكتسبة التي يتميز بها الفرد عن غيره، وتعبر عن استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك. عبد السلام زهران (1998).

كما يعرفها أحمد عبادة (2001) بأنها الصورة المنتظمة المتكاملة لسلوك الفرد، التي تميزه عن غيره، وتشمل عاداته، وأفكاره، واتجاهاته واهتماماته، وأسلوبه في الحياة.

ويعرف (1965) Cattell الشخصية بأنها ذلك الشيء الذي يمكننا من أن نتنبأ بسلوك الفرد في موقف معين، وسمات الشخصية هي بناء عقلي دال على السلوك الظاهري المنتظم، والمتكرر الحدوث، أي أننا نستطيع أن نستدل على سلوك الإنسان من خلال السمة.

أو هي مجموعة من الصفات الشخصية و النفسية التي يحملها الفرد، والتي تدفع به إلى اتخاذ سلوك معين من أجل الوصول إلى الهدف، وهو الإنجاز. كما أن مصطلح سمات الشخصية وظف في الدراسة كمرادف للنفسية، لأن السمات لا تكون نفسية فقط بل هي شخصية ونفسية في الوقت نفسه.

ونقصد بالسمات الشخصية و النفسية في الدراسة والتي تمثلت في (الاكتئاب، مستوى الطموح، الاندفاعية، الاستقلالية والثقة بالنفس، الاجتماعية، العدوانية، والعصبية)

أي ما تقيسه قائمة فرايبـورج للشخصـية، التـي وضـعها فهرنبـاق سـنة (1970) Fahrenberg وآخرون بجامعة ألمانيا، والتي تهدف إلى قيـاس ثمانيـة أبعـاد عامـة للشخصية، بالإضافة إلى ثلاثة أبعاد فرعية، وتتضمن 56عبارة في الصورة المصغرة له، وتشمل القائمة السمات المدروسة في البحث للمراهقين المتمدرسين.

ولتوضيح أكثر السمات الشخصية و النفسية المتناولة في الدراسة نتناول تعاريفهـا الإجرائية:

أ- الاكتئاب: هو حالة انفعالية عابرة أو دائمة تتصف بمشاعر الحـزن والضـيق، وتشيع فيها مشاعر كالهم والغم والقنوط، وتترافق هذه الحالة مع أعراض تمس الجوانـب الانفعالية والمعرفية والسلوكية والجسمية، تتمثل في نقص الدافعية وعـدم القـدرة علـى الاستمتاع، وفقدان الوزن، وضعف التركيز ونقص الكفاءة. أحمد عبد الخالق (1995).

إلى جانب ذلك فإنها أحد الاضطرابات النفسية التي تحدث في مرحلة المراهقة حسب البرت وبك(1999) Albert et Bek، إذ ينسحب المراهق مـن الأنشـطة الاجتماعيـة، ويتردد في التعاون في أنشطة الأسرة، كما يقل انتباهه فـي المدرسـة، وفـي مظهـره الخارجي وتقل شهيته للأكل.

وتشير الدراسات، مثل دراسة سليجمان(2002) Seligman، ونبيل علي عبـد ا (2000)، (عن مجلة معهد الدراسات للطفولة، عين شمس)، أن الاكتئاب من بين السمات الأكثر ظهورا عند المراهقين المتمدرسين، وتوصل سليجمان (2002) إلى عدة مظـاهر للاكتئاب عند المراهق وأهمها:

الصراع مع الوالدين، عدم الرضا عن النقاط المحصل عليها في المدرسة، الفشل في إنجاز الواجبات المدرسية، قلة التفاعل المعرفي والاجتماعي، إلى جانب ذلـك وجـد أن هناك علاقة موجبة بين التأخر التحصيلي والأعراض الاكتئابيـة، وأشـار إلـى التـأخر التحصيلي كمنبه قوي لقلة الدافعية للعمل المدرسي عند المراهق.

والاكتئاب في الدراسة يقصد به حالة الانعزال والانطواء التي يعاني منها المراهـق المتمدرس، يصاحبها تذمر دائم وعدم الرضا عن الجو الدراسي بكل جوانبه، والمتمثل في الأستاذ، الدروس المقدمة، والأقران، إلى جانب النقاط المحصل عليها.

ب- مستوى الطموح: يعتبر إحدى المتغيرات الهامة في التحصيل الدراسي، ويعد من المفاهيم المرتبطة بالدافعية للإنجاز، وهو التطلع للحصول على مستوى أعلى يرغـب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافـه فـي الحيـاة، وإنجاز أعماله اليومية، أما عند المراهقين المتمدرسين فهو يشير إلى الرغبة في الحصول على درجات أعلى وإتمام الدراسة، والحصول على نتائج جيـدة، والالتحـاق بمنصـب مرموق مهني واجتماعي، بالإضافة لذلك، فإنه من بين المتغيرات الأكثـر تـأثيرا علـى التحصيل الدراسي، وحسـب تعبيـر دريفـرDriver (أحمـد عبـد الخـالق ومايسـة النيال،1991)، فهو الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات، ويمثل المستوى الـذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل.

وحسب عدة دراسات، مثل دراسة سعاد معروف محمد الوردة (1980)، فإن لمتغير مستوى الطموح تأثير قوي لدى طالبات وطلاب الجامعة العراقية، إذ بموجبها يتنبأ بمدى كفاءة الطالب.

بينما دراسة صالح كمال أبو طالب(1995)، فكانت على تأثير مستوى الطموح على التوافق الاجتماعي والمدرسي، عند المراهقين المتمدرسين، وتوصل إلى أن نسبة عاليـة من المراهقين المتمدرسين ممن لديهم مستوى طموح، متوافقين اجتماعيا ودراسيا، وهـذا عن طريق استعماله لمقاييس متفق عليها. عن مجلة معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، أكتوبر(2006).

ج-الاندفاع: يعد الاندفاع من المتغيرات التي قد تؤثر في تحصيل التلاميـذ، وفـي سلوكهم الدراسي بصفة عامة، وتظهر أهمية الاندفاع من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع، فالالتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة، والترقـي فـي

مجال العمل ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها الفرد، ويستجيب لها استجابات انفعالية وسلوكية، والاندفاع لا يعني الدفاع. فهو نوع من أنواع قلق الحالة، كما يعد من أهم الظواهر التعليمية التي تشاهد واقعيا بين الطلاب، حيث بينت متابعة الظاهرة، أن للاندفاع آثار على الطلاب من حيث الوهن النفسي والانعكاس السلوكي، وهناك أدلة للأثر السلبي على الأداء الأكاديمي، وما يولده هذا الاندفاع من استجابات غير مناسبة، نحو واجبات التلاميذ داخل القسم، وبينت الدراسات أن الاندفاع عند المراهق المتمدرس يخلف لديه تشتيت الانتباه, وكف القدرة على الأداء الجيد، وبالتالي الفشل في التحصيل. عن مجلة معهد الدراسات العليا للطفولة. بجامعة عين شمس أكتوبر(2006).

ويمكن القول أن الاندفاعية تظهر من خلال الإجابات التي يقدمها التلميذ الشفوية أو المكتوبة، إذ يمكن أن يكون لديه الإجابة الصحيحة ويتمتع بذكاء عال، لكنه من تسرعه وخوفه يخطأ في الإجابة الصحيحة، أو يجيب دون تفكير، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، وفي دراسة لإيهاب محمد حسن (1998) في الاندفاع وعلاقته بالدافعية للإنجاز ووجهة الضبط لدى الطلاب، من خلال دراسة مقارنة، توصل إلى أنه يمكن للاندفاع أن يكون إيجابيا، وله ارتباط قوي بالدافعية للإنجاز، كما يمكن في بعض الحالات أن يؤثر سلبا عليها، ولم يحدد الباحث الفئة الدراسية التي أجريت عليها الدراسة.

د- الاستقلالية: ويقصد به قيام الأطفال بالأشياء بمفردهم، وأن يتحملوا المسؤولية، وأن يحاولوا القيام ببعض الأمور الصعبة اعتمادا على أنفسهم، وأن يوفقوا فيها، إضافة إلى ذلك، فإن الدراسات بينت أن أمهات ذوي الدافع القوي للإنجاز لا يفرضن على أطفالهن قيودا كثيرة، في سن مبكرة، وهذا ما يشجع أطفالهم على تقوية دافعهم للإنجاز في سن لاحق، كما أكدت دراسات ماك كليلاند (1985) McClelland ذلك.

ويقصد بالاستقلالية في الدراسة، إعطاء الطفل قدر من الاستقلالية والحرية في اختيار بعض الأمور التي تخصه، وتحميله المسؤولية، مما يساعد في تنمية الدافع للإنجاز عنده أكثر من غيره، وكلما ازدادت المسؤوليات والمتطلبات التي يتحملها الطفل ارتفع هذا

الأخير لديه، وبالمقابل فإن التسلط والصرامة والأتوقراطية، حسب ماك كليلاند، كلها عناصر تعرقل تكون الدافع للإنجاز لديه أو تضعفه.

و- الثقة بالنفس: يعد هذا المفهوم من بين المفاهيم الشائعة الاستخدام في العلوم الاجتماعية والنفسية، إذ يرى البعض أنها جزء من تقدير الذات، والبعض الآخر يرى أنه متغير مستقل عن المفهوم حسب فيفانس Vivance(1995)، وتظهر الثقة بالنفس في إحساس الفرد بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد وإدراكه لتقبل الآخرين وثقتهم فيه، ويتصف الشخص الواثق من نفسه بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي، وقبول الواقع، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير، ويرى عادل أبو علام (1987) أن مفهوم الثقة بالنفس عند المراهق المتمدرس تعني اتجاهه نحو كفايته النفسية والاجتماعية، واتجاهه نحو قدرته على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة المدرسية، وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه، وقد دلت دراسات كل من ايزنك(1970) Eysenck، وكاتل (1965) Cattell، أن الثقة بالنفس إحدى سمات الشخصية الأساسية، التي لا تقتصر على مجال محدود من مجالات التكيف، وأن الثقة بالنفس دليل على التوافق السوي اجتماعيا ومدرسيا، والأداء الجيد للعمل المدرسي، إلى جانب دافع إنجاز قوي.

ونعني بها في الدراسة توفر الاتزان النفسي والانفعالي لدى للمراهق المتمدرس، أي الذي يعرف هدفه وما يريد تحقيقه، والقادر على التعرف على حاجاته النفسية والاجتماعية.

ه- الاجتماعية: يشير مفهوم الاجتماعية إلى التقبل، وتكوين علاقات إيجابية مع الجنس الآخر، ومع الأقران من نفس الجنس، ونحو الوالدين والأسرة والمجتمع، وتعني التفاعل الجيد مع المحيطين دون إفراط أو تفريط، بينما اللااجتماعية أوالتطرف فهي تعني الانعزال والابتعاد عن الجماعة، وتتسم علاقات الفرد بالنفور والصراع الدائم سواء مع الأسرة والوالدين، أو مع الأقران وجماعة الرفاق، وضعف المهارات الاجتماعية. ويبين مصطفى فهمي (1974)، من خلال الدراسات، أن علاقة المراهق غالبا ما تكون

إيجابية نتيجة للنضج الجنسي، و نتيجة الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، وإلى التحرر والاستقلال. حيث يشير مفهوم اللااجتماعية، في كثير من الأحيان، إلى الاكتئاب لدى المراهق المتمدرس.

ي- العدوانية: يشير مفهوم العدوانية إلى كثرة الصراعات، والمشاحنات بين المراهق وبيئته، سواء داخل الأسرة مع إخوته، أو في البيئة الدراسية مع الأستاذ، ومع أقرانه. والعدوانية سمة منتشرة عند الكثير من المراهقين، وتظهر في أن المراهق ينتظر الفرصة السانحة لإظهار عدوانيته، وإلحاق الضرر بالآخرين، وتراه يثور لأتفه الأسباب، ومع كل المحيطين به.

ن- العصبية: هي إحدى السمات الشخصية والنفسية، تعد من أهم العوامل المؤثرة في سلوك الفرد، وفاعليته الاجتماعية، أو هي دلالة على وجود اضطراب أو خلل، ولا يعني بالضرورة أن تكون مرضا، حيث نجدها تميز العديد من الأفراد، وخصوصا المراهقين، ونقصد بها في الدراسة المؤشرات الدالة على وجود عدد من التعبيرات تصف هذه السمة بشكل تقريبي، مثل: عدم الاطمئنان، والترقب، والحذر وغيرها، أما أهم ما يعبر عنها كسمة فهي النرفزة، وقلة الصبر والتوتر، وانشغال البال.

1-5-2- الدافعية للإنجاز: الدافعية اصطلاحا تعني يدفع أو يحرك (خليفة 2000)، وحسب معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية (1997)، هي اصطلاح عام يشمل الحوافز والبواعث، والدوافع. وقد تكون الدافعية داخلية أو خارجية، فطرية أو مكتسبة، شعورية أو لاشعورية.

وهي عامل وجداني يستخدم في تحديد اتجاه سلوك أفراد حيال غاية ما أو هدف، سواء كان بوعي أو عن غير وعي. وحسب بول(1977) Bull هي تركيبة متكاملة من العناصر، تتضمن الأسباب، والأهداف، والانفعالات العاطفية، في حين ماركوفا (1990)Markova يعرفها بأنها العملية التي تتضمن إثارة وتوجيه السلوك والإبقاء عليه.(عن دراسة د/دوقة وآخرين،2005).

ويشير سكينر Skinner(1976) على أنها مركز هام في عملية التعلم، تدفعنا إلـى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين. ويسمى الدافع كل ضغط عاطفي، شعور، رغبة، طموح، اتجاه، حاجة... قابل لإثارة ودعم فعل ما، فالدافع يحرك وينشـط ويقـود السلوك نحو أهداف معينة.(Mucchielli.1994) .

ويمكن التعرف على الدافع من خلال تصريحات الفرد نفسه، لكن يجـب الاعتمـاد على هذا المصدر بتحفظ، لأن الفرد إذا لم يتصرف من خلال دافع معين فإن من الصعب اكتشاف دوافعه الحقيقية، ومن جهة أخرى، قد لا نعرف دوافعنا الحقيقية، كما يمكن لنا أن نخفي هذه الدوافع عن الآخرين. (Deldime &Demoulin1975).

وذكر خليفة(2000) في تعريف الدافعية لـ هب Hebb، بأنها أثر لحدثين حسيين، هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة، التي تمـد الفـرد بطاقة الحركة.

ونقصد بها في الدراسة الاستعداد الشخصي والذاتي والنفسي، والرغبة القويـة فـي تحقيق التفوق الدراسي، الموجود لدى الفرد بصفة دائمة لبذل الجهد والسعي نحو تحقيـق هدف معين، ولا تكون في المجال المدرسي فقط، وإنما في جميع المجالات.

بينما الدافعية للإنجاز التي هي حالة خاصة من الدافعيـة، أو إحـدى محـدداتها أو أبعادها حسب بعض الباحثين، أمثال بول(Bull(1977 بأنها الاسـتعداد الـدائم النسـبي للشخصية، الذي يدفع الفرد إلى السعي وراء النجاح وتجاوز الوضعيات، التي يكون فيهـا الإنجاز قابلا للتقدير وفق معايير معينة للامتياز.

وإجرائيا تعني توفر الطاقة اللازمة للقيام بالعمل المطلوب بشكل جيـد، واسـتعداد المراهق المتمدرس المستمر للاجتهاد وبذل النشاط، من أجل الوصول إلى النجـاح فـي مرحلة التعليم الثانوي، وفي الدراسة التي بين أيدينا مـا يقيسـه مقيـاسMcClelland للدافعية للإنجاز.

1-5-3- المراهقة: هي الفترة التي غالبا ما تحدث بين 12و 21 سنة تقريبا، وهي مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، إذ تبدأ حين ظهور علامات البلوغ لدى الفرد. محمد خير الزراد(1987).

وإجرائيا هي المرحلة أو الطور الذي يمر به الفرد الناشئ، وهو غير ناضج جسميا وانفعاليا وعقليا واجتماعيا نحو النضج، من كل النواحي، وفي الدراسة نقصد بها الفترة الزمنية مابين 12و16سنة، وذلك من أجل فهم واستيعاب أسئلة المقياسين، وتصادف مرحلة التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية أو السنة الأولى من التعليم الثانوي.

خلاصة

لقد جاء هذا الفصل لتقديم مشكلة الدراسة، وتوضيح الإشكالية والتساؤلات التي وردت في الدراسة، كما تم التعرض في هذا الفصل إلى الإجابات المؤقتة والمتمثلة في الفرضيات وقد تم التعرض إلى مصطلحات الدراسة ومفاهيمها الإجرائية، إلى جانب أهمية وأهداف البحث.

الفصل الثاني

الشخصية وسماتها

تمهيد: يعتبر موضوع الشخصية من بين الموضوعات الرئيسية في علم النفس، التي اهتم بها الباحثون في دراسة سلوك الفرد، ودافعتيه، ويعود ذلك إلى أن ثمة علاقـة بـين الشخصية وبين الدافعية عند الفرد، حيث نلاحظ اختلاف الآراء، وتعدد وجهات النظر في مفهومها وطبيعتها، وخصائصها، فهناك من اهتم بالجانب الداخلي لهـا، بـدلا بالجانـب الخارجي، والبعض الآخر اهتم بتفاعل العوامل الداخلية، والخارجية للشخصية.

وعلى ضوء ذلك سنتناول في هذا الفصل أهم العناصر المحيطة بالشخصية، وأهـم النظريات التي تناولت وصف الشخصية وسماتها، إلى جانب ذلك، الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين سمات الشخصية، والدافعية عند الفرد.

في هذا الجزء من الفصل نتطرق إلى جانب المفاهيم المختلفة للشخصية والعوامـل المؤثرة فيها، أهم النظريات التي اهتمت بوصف الشخصية كنظرية كل من فرويـد فـي التحليل النفسي وباندورا إلى جانب النظرية السلوكية وغيرها من النظريات الأخرى، كما يعتبر الجزء التعريفي بالشخصية، والذي يمهد لنا فهم سمات الشخصية الموجـودة فـي بحثنا.

2-1- مفهوم الشخصية :

ليس من اليسير إيجاد مفهوم أو تعريف شامل للشخصية وذلك ما يبرر تعـدد الآراء والتعاريف، وأهمها :

- **تعريف فرويد (Freud(1949**: الشخصية هي تنظيم ثلاثي يتألف من مجوعات ثلاثة من الأنظمة الفرعية وهي:الهو، الأنا، الأنا الأعلى.

- **تعريف كاتل(Cattell(1965**: شخصية الإنسان هي ذلك الشيء الذي يمكننا من التنبؤ بسلوكه في موقف معين.

-**تعريف ألبورت Allport (1961)**: الشخصية هي التنظيم الدينامي في الفرد لجميع التكوينات الجسمية، والنفسية،وهذا التنظيم هو الذي يحدد الأساليب الفردية التي يتوافق بها الشخص مع بيئته.

كما تعرف على أنها مجموعة من الخصائص السيكولوجية المميزة التي تؤدي إلى نمط معين من الاستجابات المنسقة والثابتة للمحيط (محمد الحناوي، 1984).

إلى جانب ذلك، يعرفها أحمد عبادة (2001) بأنها الصورة المنتظمة المتكاملة لسلوك الفرد، التي تميزه عن غيره، وتشمل عاداته، وأفكاره، واتجاهاته، واهتماماته وأسلوبه في الحياة، فهي نظام متكامل من السمات الجسمية، والعقلية والاجتماعية، والانفعالية الثابتة نسبيا، والتي تميز كل فردا عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله وتفاعله مع الآخرين، و مع البيئة الاجتماعية، والمادية المحيطة به.

من خلال التعريفات السالفة الذكر نستخلص أن تحديد مفهوم الشخصية، أمر يصعب حصره في مفهوم واحد، لكن أغلب التعاريف تتفق في بعض النقاط المهمة منها: أنها مجموعة من الصفات الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والوجدانية التي تميز الفرد وتنظم سلوكه الاجتماعي، وهي تنمو وتتطور، وتتكامل عن طريق تفاعل الفرد مع المؤثرات، البيولوجية والنفسية، والعقلية، والاجتماعية.

وجل الباحثين يجمع على أن الشخصية تتصف بالدينامية، والتطور المستمر، والنمط المميز لأفكار الفرد وسلوكه وعواطفه، ودوافعه، وسماته الظاهرة، مثل: البشاشة، الكرم، العدوانية..وغيرها.

والشخصية هي الجزء الأكبر من التكوين العام للفرد، وتندرج تحتها تكوينات فرعية تتمثل في عادات، واتجاهات، وانفعالات، واستعدادات الفرد. والمتأمل في تعاريف الشخصية يجد أنها تتفق في جزء معين، وهو أن مفهوم الشخصية يرتكز على النظر إلى الفرد ككل متكامل، وبالتالي فهي تعني التكامل، أي التكامل بين جميع خصائص الفرد

النفسية، والاجتماعية، والبيولوجية. وذلك ما يشير إليه احمد عبادة (2001) ،كما يـرتبط مفهوم الشخصية، بالسمات الظاهرة أو الباطنة التي تميز الشخص عن غيره.

مما سبق، نستطيع القول أن الشخصية هي بناء متكامل يتكون من مجموعـة مـن السمات النفسية، والجسمية، والعقلية، والوجدانية التي ينفرد بها الشخص عن غيره، وتنظم سلوكه الاجتماعي، وتحدد أسلوب تعامله مع البيئة الاجتماعية والمادية التي تحيط به.

2-1-2- أوجه الشخصية:

تظهر لنا شخصية الفرد في كثير من الأحيان، من خلال تصرفاته، وتعاملـه مـع الناس في الوسط الاجتماعي، الذي يعيش فيه، لذلك نجد وجهين للشخصية وهمـا حسـب احمد عبادة (2001):

- **الشخصية الظاهرية**: وهي الشخصية التي تعكس للناس، ما يريد صـاحبها أن يظن الناس فيه.

- **الشخصية الباطنية (الحقيقية)**: وهي التي يحتفظ بها الفرد بداخله، ويخفيها حتى لا يتعرض لأنواع التناقضات والصراعات المختلفة.

بينما صور الشخصية تتمثل في ثلاث صور:

- **الصورة الذاتية للشخصية** : وهي ما يعتقد الفرد عن نفسه خاصة عنـدما يخلـو بها.

- **الصورة الاجتماعية للشخصية**: وهي التي تحـدد مـن خـلال إدراك المجتمـع والمحيطين بهذه الشخصية، وكيف ينظرون إليه،وكيف يقيمون صفاته، ويمكن أن تختلف تماما عن الصورة الذاتية لهذه الشخصية.

- **الصورة المثالية للشخصية**: وهي ما يحاول الفرد تحقيقه وما يصبو إليـه، مـن أمال وتطلعات، وهي الصورة التي يكافح الفرد من أجل الوصول إليها.

2-1-3- عناصر الشخصية:

ذكر العيسوي في كتابه عن الشخصية (2002) أنها تتكون من مجموعة عناصر هي:

1- الدوافع
2- العادات
3- الميول والاتجاهات
4- العقل
5- العواطف
6 - الآراء والعقائد
7- الاستعدادات
8- القدرات
9- المشاعر والأحاسيس
10- السمات المميزة لها

و هذه العناصر تكون وراثية أو مكتسبة.

2-2- العوامل المؤثرة في الشخصية:

هناك عدة عوامل تؤثر في الشخصية الإنسانية، نلخص أهمها في هذين العاملين:

2-2-1-العوامل الوراثية:

تعتبر العوامل الوراثية من أهم العوامل المكونة للشخصية الإنسانية وهي تؤثر بصفة أو بأخرى في تكوينها، وفي بنائها،لذلك اتجهت البحوث نحو دراسة أثر العوامل الوراثية في الشخصية، حيث تشير دراسة نيومان وزملاؤه إلى أن الوراثة تسهم إسهاما قليلا في هذا المجال وذلك بمقارنتها بإسهامها في الذكاء، كما تشير عدة دراسات في هذا المجال، مثل دراسة ايزنك(1970) Eysenck التي بينت عكس ذلك، وهو أن الوراثة تلعب دورا قويا في تحديد الفروق الفردية في سمات الشخصية، بمعنى أن الوراثة تؤثر في نوعية السمات الشخصية و النفسية التي يحملها الفرد.**(عبادة2001).**

2-2-2- العوامل المكتسبة:

تهدف عملية التنشئة الاجتماعية إلى تكوين شخصية الفرد، وهذا ما يتفق عليه الباحثون في هذا المجال، وقد تكون عناصر الشخصية متعلمة أو مكتسبة،

وحسب العيسوي(2002)، فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يسعى من ورائها الوالدان إلى جعل أبنائهم يتعلمون أساليب سلوكية، ودوافع، وقيم، واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة التي ينتمون إليها، إلى جانب ذلك، هناك عوامل بيئية لها الأثر الظاهر في تكوين عناصر الشخصية، ويذكر في هذا الصدد عبادة (2001) أن شخصية الإنسان تتكون من خلال البيئة الاجتماعية للفرد، وما يحيط بها من عوامل تؤثر إيجابا أو سلبا في هذه الشخصية، وقد تكون هذه العوامل متعلقة بالبيئة الأسرية أو المدرسية، أو الاجتماعية للفرد.

2-3- نظريات وصف الشخصية :

اهتمت النظريات السيكولوجية بدراسة ووصف الشخصية، وسعت لفهم شخصية الفرد، وعلاج مشكلاته النفسية، والسلوكية، وقد ساهمت وجهات النظر المختلفة في إعطاء صورة أوضح لنظريات الشخصية، وأهمها نظرية التحليل النفسي، والسلوكية، والإنسانية، والمعرفية.

وقد برزت أعمال ليندزي Lindzey (ترجمة أحمد فرج،1971)، في تقييم وتصنيف هذه النظريات، إلى جانب تقديم تعريفات موسعة للشخصية، والباحث في هذا المجال يلاحظ الاختلاف الموجود بين أصحاب النظريات، في إعطاء المفاهيم المناسبة للشخصية، غير أن هذه النظريات تتفق حول مفاهيم تتعلق بها، ولكنها في جوهرها تحمل أوجه اختلاف من حيث البناء، الدينامية، والنمو، ومناهج البحث المستخدمة في دراسة الشخصية.

وعليه، وحسب(Lazarus: ترجمة غنيم سيد محمد 1989)، فإن التعدد النظري ناتج عن اختلاف وجهات نظر الباحثين، واتجاهاتهم للبحث في الشخصية، مثل: نظريات السمات، ونظرية الأنماط التي جلبت اهتمام غالبية الباحثين في مكونات الشخصية، وهذه الأخيرة تصف الشخصية على أساس الصفات، أو السمات، أو الأنماط التي تتوزع بموجبها الشخصية، وهذه الصفات هي في الواقع صفات لسلوك الفرد ولشعوره، وهي تتضمن نوعا من الاستمرار والثبات في الشخصية، ويمكن أن تساعد في التنبؤ بسلوك الشخص في المستقبل، وذلك ما يؤكده علي الجسماني (1994).

وبناء على ذلك، سنتناول خلاصات لأهم النظريات في مجال الشخصية، وحتى يتجلى ذلك أكثر، نتناول شرح أهم المفاهيم التي جاءت في هذه الخلاصات.

أ- مفهوم الدينامية Dynamic: يرى لازاروس Lazarus حسب(ترجمة سيد محمد، 1989) أن مفهوم الدينامية يشير إلى مظاهر السلوك الإنساني، فوظيفة وصف الشخصية، ودينامية الشخصية يمكن توضيحها من عدة نواحي، لكن ما يهمنا هو ما يتصل بطبيعة الدافعية عند الإنسان،أي القوة التي يفترض أن تحرك سلوكه وتوجهه، ومفهوم الدافعية في معظم النظريات يقوم على نموذج خفض التوتر،وتحقيق الذات والواقعية.

ب- مفهوم البناء Structure: يتمثل مفهوم البناء في المظاهر المميزة للشخصية، والثابتة -نسبيا- والتي تتميز بالتناسق بين السمات،والعادات، والأنماط، حسب عشوي (1995)، حيث تشير هذه الصفات إلى أشكال استجابات الفرد في مواقف معينة، أما البناء الدينامي للشخصية فهو القوى المحركة فيها، والتي تحدد سلوك الفرد وتوجهه حسب عبد السلام زهران (1998).

ج-مفهوم النمو Développement: يرى مصطفى عشوي (1995) أن مفهوم النمو يشير إلى التغيرات البنائية التي تطرأ على الشخصية، ويكون التأثر فيها

بعامل الزمن، وبدايتها تكون مبكرا في حياة الفرد، أي منذ الطفولة، إلى جانب ذلـك، تتأثر هذه الأخيرة بعوامل وراثية، واجتماعية، والتي تحدد مطالب النمو لكل مرحلة.

2-3-1- نظرية التحليل النفسي لـفرويد Freud:

تتكون الشخصية حسب فرويدا افتراضيا من ثلاثة أنظمة هي:

أ-الهـوID: يتضمن الهو الغرائز والدوافع، إلى جانب الحافز أو القوى الدافعـة داخل الفرد، وهو مستودع القوى والطاقات، ويرتكز نشاطه على مبدأ تحقيق اللذة، وتجنب الألم، أي أن الفرد يندفع إلى إشباع دوافعه، وتشكل محتوياته التعبير النفسي عن النزوات اللاواعية واللاإرادية

ب-الأنا الأعلىSuper ego: يعتبر الممثل الداخلي للقيم التقليدية للمجتمـع، وهـو مستودع المثاليات والأخلاق، والضمير والمعايير الاجتماعية، ويتأثر الأنا الأعلى بشـكل خاص بالوالدين، ومن يحل محلهم، مثل المربين والشخصيات المحبوبة عند الفرد.

ج-الأنا ego:وهو بمثابة الجهاز الإداري للشخصية، لأنه يتحكم في الفعل والسلوك، ويتكفل الأنا بالدفاع عن الشخصية، ويعمل على توافقها مع البيئة وإحداث التكامل، وحـل الصراع بين مطالب الأنا الأعلى وبين الواقع، ويقوم عمله عن طريق ميكانيزمات الـدفاع والتكيف حسب ما يؤكد ذلك عبد السلام زهران،(1998).

أما مفهوم دينامية الشخصية، فإن فرويد يرى أن هناك طاقة داخليـة تحـرك الإنسان، وتوجه لديه الدافعية نحو سلوك معين، ومنبع هذه الطاقة هو الغرائز باختلافهـا، بدءا من غريزة الحياة إلى الغرائز التي تتفرع منها، مثل: غريزة الجنس، وغريزة الموت، وغيرها.

بينما مراحل النمو النفسي والجسمي عند فرويد هي:

- المرحلة الفمية؛

- المرحلة القضيبية؛

- المرحلة التناسلية؛

- المرحلة الشرجية؛

- مرحلة الكمون.

إن نظرة فرويد في فهم طبيعة الشخصية الإنسانية تعد نظرة سلبية، وذلك لأن مبدأه في تفسير السلوك الإنساني يكون من خلال الجنس والعدوان، وقد لقيت نظريته انتقادات كثيرة، لكنها من جهة أخرى، ساهمت بقدر كبير في تطوير مجال العلاج النفسي.

2-3-2- نظرية الاتجاه المعرفي لكيلي(Kelly (1970 :

يعتبر كيلي Kelly زعيم هذا الاتجاه، اهتم بدراسة طريقة الأفراد فـي رؤيـتهم للواقع، وكيفية استجابتهم للمواقف والأحداث، إلى جانب ذلك اهتم بالأحـداث والخبـرات العقلية.

ويعد الاتجاه المعرفي الرائد في تحديد عوامل السلوك الإنساني، وذلك ما ينتج عنـه من نجاح أو فشل في التفاعل مع المؤثرات المختلفة، وتشمل هذه الأخيرة مجموعة مـن العمليات مثل التفكير، والتخيل، والإدراك والدافعية، واتخاذ القرارات.

ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن استجابات الأفراد وإدراكهم لنفس الموقف أو الحدث، تختلف من شخص لآخر، فالاختلاف يشمل التفكير، والإدراك، والتفسير، وذلـك بسـبب اختلاف النظام المعرفي عند كل شخصية إنسانية.

يرى كيلي أن الخضوع لعامل الزمن أمر أساسي في دراسة الشخصية، فالطفل مثلا، ينظر لوالديه على أنهما ضرورة حتمية لبقائه من خلال مفاهيم الارتباط، فهو لا يمكن أن لا يعتمد عليهما، مما يشكل لديه مفهوم الاتكالية، ولذلك فالتدليل، أو الضغط الزائد عليـه، يؤثران على نموه من كل النواحي تأثيرا سلبيا.

إلى جانب ذلك، يؤدي السلوك السوي والانضباط من الوالدين، بشكل دقيـق، إلـى التوقع أو التنبؤ بسلوك الطفل، والعكس صحيح كما يرى Kelly .

ورغم هذه المؤثرات المتناقضة والمتوافقة في بعض جوانبها، إلا أن نمو الشخصية عند الطفل يتواصل، وبالتدريج يدرك الطفل أنه عليه التخلي عن تصوره بأن والديه همـا الأقوى والأمثل، ولا يعادلهما بمن يحيطون به. (محمد السيد، 1998).

إضافة إلى ماسبق، فإن Kelly يمثل الإنسان بالعالم الذي يحاول أن يفهـم ويفسـر الوقائع من حوله لكي يتمكن من التنبؤ بالأحداث وضبطها، ويستخدم الإنسان فـي هـذه العملية مفاهيم علمية، ويصوغ، ويختبر فرضيات في الواقع، ليتأكد من صحتها، أو ليعيد النظر فيها.(محمد السيد، 1998).

2-3-3- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura :

يشير باندورا في نظريته إلى أهمية الترابط الداخلي للسلوك، وذلك عن طريق تحديد الأسباب الداخلية والعوامل المحيطة به، وفيما يتعلق بنمو الشخصية، فانه يؤكد على أهمية التفاعل المستمر والمتبادل بين الإنسان وبيئته، ويرى في ذلك، تداخل كل مـن السـلوك والعوامل الشخصية، والمؤثرات البيئية أيضا، فكل منها يؤثر، ويتأثر بالعوامل الأخرى.

وحسب نظرية التعلم الاجتماعي، فإن الاندفاع الذاتي عند الأفراد لا يكـون بفعـل تأثيرات القوى الداخلية، ولا يكون الاندفاع القهري بفعل المثيرات البيئية، لكـن مختلـف الوظائف النفسية يمكن شرحها بفضل التفاعـل المتبـادل بـين الشخصـية والمـؤثرات البيئية،(السيد عبد الرحمان، 1998).

وقد وجهت عدة انتقادات لنظرية التعلم الاجتماعي، من بينها أن Bandura تجاهـل أهم الجوانب المؤثرة في السلوك الإنساني، والمعقدة لـه، مثـل الصـراعات، الشـعور، واللاشعور، حيث ركز على تأثير المحيط والبيئة في تعلم أنماط سلوكية معينة، ومتجاهلا

بذلك تأثير العوامل الداخلية، والذهنية، وتأثير الهرمونات في السلوك الإنساني، وعلى رأي محمد السيد (1998)، فإنه أهمل الجانب الإبداعي في الشخصية.

2-3-4- نظرية الاتجاه الإنساني لروجرزRogers:

يعد ماسلو Maslow وروجرز Roger من أهم مؤسسي نظرية الاتجاه الإنساني، حيث حاولوا وصف الشخصية من خلال الطبيعة الخيرة للنفس البشرية، أي أن هناك قوة إيجابية وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية القدرات البنائية، التي تقوم على دفع الشخص نحو سلوك معين، فلإنسان يقوم بسلوكات عقلانية موجهة نحو هدف معين،وهذا من خلال قوة إيجابية فطرية، أي أن روجرز يرى أن السلوك لا يحدث بسبب شيء ما حدث في الماضي، أما الدافع الرئيسي للفرد عند روجرز هو حاجته إلى تحقيق الذات والسعي للتحقيق درجة أعلى من النمو.

إن الدارس في موضوع الشخصية يرى أن روجرز يتفق مع كيلي والبورت في أن الشخصية عملية منفردة نسبيا داخل الفرد، أي تختلف عن باقي العمليات الفيزيولوجية، فكل شخص يتأثر بخبرته الذاتية، وقد حددا كيلي والبورت مراحل معينة لنمو الشخصية، بينما روجرز لم يحدد مراحل أو معايير محددة لنمو هذه الأخيرة، وحسب محمد السيد (1998) فإن روجرز يفضل التأكيد على أهمية الاستجابة عند الطفل باعتباره شخصا ذا طبيعة خيرة بدلا من تحديده لنمو الشخصية.

ومما سبق ذكره، نلاحظ أن نظرة روجرز المتفائلة إلى حد كبير، والتي تصف الطبيعة البشرية بالتبسيط والاختصار، وهي حسبه ضرورة تنمية وتدعيم الطاقات الداخلية في الوصول إلى الإشباع وتحقيق الذات، وهو أمر مرغوب فيه إذا كانت المستويات العميقة للشخصية سوية وبناءة، وعلى الرغم من ذلك، فإن نظرية روجرز أثبتت فعاليتها في العديد من المجالات، لاسيما مجال العلاج النفسي، وهو العلاج المتمركز حول الذات.

2-3-5- النظرية السلوكية لسكينرSkinner :

يعتبر سكينر Skinner أن النشاط الإنساني قائم على أساس العلاقة بين المثير والاستجابة، ويتبع ذلك عملية التعزيز التي تحدد التشابه بين المدخلات في المستقبل، وعليه فإن بناء الشخصية عنده يقوم على اختلاف الخبرات وقوانين الاشتراط عند الفرد، إضافة إلى تعدد التعزيزات لديه.

كما يرى أن شخصية الفرد تتكون من استجابات معقدة، ومستقلة نسبيا، وبفهم التاريخ الاشتراطي للفرد نفهم سلوكه، وعليه، فإن سكينر يعتقد أن ما يحدد استجابات حدوث ذلك السلوك، هو الأحداث التي تعيق حدوثه.

وفيما يخص السمات، فإن Skinner يرى أنها تزودنا بمعالم هامة عن الشخص، ولكنها في الوقت نفسه لا تقوم بتفسير السلوك الذي تصفه. لذا، فهو يؤكد على أهمية تحليل الأسباب الكامنة وراء السلوك، بحيث يرى أن التعلم حدث عند الشخص المتعلم بسبب تعزيزه لاكتساب المعرفة، ولم يحدث ذلك عند الشخص الجاهل، أما ما يتعلق بنمو الشخصية، فلم يحدد هذا الأخير مراحل عملية النمو مثل ما فعل Freud وEriksong، ولكن نظرية Skinner أفادت كثيرا في مجال تطوير سلوك الطفل، حيث أن فكرته في التحكم في المعززات البديلة، بهدف التحكم في السلوك، ساعدت كثيرا في مجال رعاية ونمو الأطفال، نظرا لما للوالدين من قدرة على التحكم في سلوك أبنائهم، وجدت هذه النظرية اهتماما كبيرا في مجال التدريس، ومجال الإصلاح الاجتماعي، إلى جانب مجال العلاج النفسي.

وحسب Skinner فإن ديناميكية الشخصية، تقوم أساسا على التحليل الوظائفي لأساليب تنوع السلوك بحسب تغير الشروط البيئية. (محمد السيد، 1998).

2-4- سمات الشخصية: من خلال هذا الجزء نتعرض إلى سمات الشخصية، كمتغير أساسي في بحثنا كما نتناول أهم النظريات التي تطرقت إلى سمات الشخصية، باعتبارها الخاصية التي من خلالها نرى شخصية الفرد.

اهتمت العديد من النظريات بسمات الشخصية، ولا يمكننا التطرق إليها كلهـا، بـل نكتفي بتناول أهم وجهات النظـر، وهـي أراء كـل مـن CattellوEysenck وسـبب اختيارهما رغم وجود العديد من وجهات النظر والآراء، المتعددة في هـذا المجـال هـو أن Cattell بنى تصوره للشخصية الإنسانية على أساس السمة والتي تعد إحدى متغيرات دراستنا،أما Eysenck فقد بنى تصوره للشخصية على أساس النمط، وهذا مايكمل وجهة نظرCattell حسب مايشير إليه (Lazarus . ترجمة سيد محمد 1989).

إلى جانب ذلك، فإن Cattell وEysenck يعدان من أهم العلماء المعاصـرين فـي علم النفس، ممن أسهمت بحوثهم في تطوير دراسات الشخصية، ولكن الجديد فـي ذلـك، أنهما قاما بدراستهما من زاوية جديدة، وهي الزاوية المبنية على المعـادلات الرياضـية، التي جلبت اهتمام الكثيرين من المختصين في علم النفس، فقد ساهما فـي تطـوير علـم النفس، وتقديمه بصورة ملموسة علما قائما بذاته، كذلك يرى Cattellأن الهدف الرئيسـي لدراسة سيكولوجية الشخصية، هو السماح بإعداد القوانين والمعـادلات الرياضـية التـي تساعدنا في التنبؤ بسلوك الإنسان.(دافيدوف: ترجمة سيد الطواف محمد وآخرون،2000).

وعرفت هذه النظرية نجاحا كبيرا لدى الباحثين في مجال الشخصية، وتركـز هـذه النظرية على قيم الشخصية، من حيث السمات المتميـزة، أي الخصـائص السـيكولوجية للفرد.

2-4-1- مفهوم السمة الشخصية: وتعني حسب العديد من العلماء الخاصية الثابتة نسبيا، التي تميز الفرد عن غيره، وتحدد إطار سلوكه، والمقصود بلفظ السمة لغة، العلامة المميزة، وهي أي خاصية يختلف فيها الناس، أو تتباين من فرد لآخر، مثال ذلك: أن نقول بأن فلانا مسيطر، وآخر مستكين، أو هذا جبان، وذاك شجاع أو جريء.(سـيد الطـواب وآخرون، 2002).

وهي خاصية تدل على السلوك أيضا، تتصف بقدر من الاستمرار، وقد تكون السمة استعدادا فطريا كالسمات المزاجية، مثل شدة الانفعال أو ضعفه، وقد تكون السمة مكتسبة

كالسمات الاجتماعية، مثل الأمانة أو الخداع، والصدق أو الكذب، والشفقة أو القسوة، إلى جانب الميول والاتجاهات والعواطف.وقد تكون السمة وراثية أو مكتسـبة، أو يمكـن أن تكون كذلك نفسية،أو جسمية، أو معرفية، أو انفعالية، أو متعلقة بمواقف اجتماعية.(محمود عبد الحليم منسي وآخرون، 2003).

ومن خلال ما سبق، نستخلص أن السمات الشخصية والنفسية هي كل الصفات الثابتة والمستمرة، التي يتصف بها الشخص، ويتميز بها عن الآخرين وقد تظهـر مـن خـلال السلوك، أومن خلال المواقف الاجتماعية.

2-4-2- نظرية كاتل (1965) Cattell:

Cattell من مواليد انجلترا سنة 1905، أسس معهد الدراسات الشخصية في عـام (1983).يقوم تصوره لبناء الشخصية على مفهوم السمة، حيث يشير إلى أن السمة هـي بناء عقلي دال على السلوك الظاهري المنتظم والمتكرر الحدوث، هذا ويرى Cattell أن كل فرد يشترك مع الغير في خصائص عامة، لكنه يتميز بمجموعـة مـن الخصـائص والصفات التي ينفرد بها بحيث تحدد ملامح شخصيته المستقلة.(عنابي بن عيسى2003) هذا وقد صنفCattell السمات إلى:

- سمات أساسية (عميقة، أصلية)

- سمات ظاهرة (بارزة، سطحية)، (علي الجسماني، 1994).

وقد استعمل Cattell مفهوما آخر وهو مفهوم السمة السطحية، ليدل على السـمات البارزة، أو الظاهرة في السلوك الإنساني، والتي تبدو جليـا فـي الانفعالات،والتفـاعلات الاجتماعية وطريقة أداء العمل، ويقولCattell أن هذه السمات الظاهرية أو السطحية تنتج عن تفاعل السمات العميقة أو الأصلية، مع المثيرات البيئية، المحيطة بالإنسان (العيسوي، 2002).

إلى جانب ذلك يرىCattell أنه يصعب التنبؤ بالسلوك، بمجـرد معرفـة سـمة أو خاصية للفرد وسبب ذلك أن السلوك يختلف ويتباين باختلاف المواقف حيث هناك ظروف آنية، أو مواقف، قد تغير سلوك الفرد بشكل جلي، لذلك ابتكر مقياسا يتكون مـن ثمـاني حالات، مثل القلق، الاكتئاب، الإثارة، وغيرها.(Cattell1965).

كما يرى أن شخصية الفرد العادي تتكون من ستة عشرة سمة أساسية، وعلى ضوء ذلك قام بتصميم مقياس يقيس ستة عشر عاملا من عوامل الشخصية، وعرف اصـطلاحا بـ (Personality Factors PF16)، وقد صممه بعد أن جمع من المعـاجم أزيـد مـن 150000 صفة تصف الشخصية، وبعد اختصارها استطاع Cattell، عن طريق استخدام منهج التحليل العاملي، أن يجمعها في 16 سمة تغطي كل الشخصية، بمعنى أن أي صـفة لابد أن تكون ضمن هذه الصفات، وقد تم ذلك بالاعتماد على تطبيـق عـدد كبيـر مـن الاختبارات على نفس الأشخاص، وحساب معاملات الارتباط بين تلك الاختبارات. ومـن تلك السمات، الشجاعة، والصلابة، وشدة الانفعال وعدم الاستقرار، والفوضى، والاعتدال، والاستطلاع وغيرها.(علي الجسماني، 1994).

هذا وحسب كاتل Cattell فإن هناك سمات أصلية محددة للشخصية تقابلها سمات أخرى مضادة، وقد أورد Lazarus (1969) في كتابه عن الشخصية جدولا يحتوي على عرض 16عاملا من عوامل الشخصية.

جدول رقم1 العوامل الستة عشر للشخصية عند Cattell (1965)

الرقم	اسم السمة		
1	الانبساط: الميل الى تكوين علاقـات طيبة	ضد	الانعزالية :الميل إلى المحافظة والبعد عن الآخرين
2	الذكاء العام:القـدرة علـى التفكيـر المجرد	ضد	الضعف العقلي:ضـعف القـدرة العقليـة التحصيلية
3	الثبـــات الانفعـــالي:ضـــبط الانفعال:ومواجهة الواقع	ضد	الاتوازن الانفعالي:سرعة التأثر
4	السيطرة وحب التسـلط:الميـل إلـى العدوانية، والاستقلالية	ضد	الخضوع:الميل التواضع والتودد
5	كثرة الحركة: الاعتماد على الحظ	ضد	قلة الحركة:متزن،عاقل جاد قليل الكلام
6	الضـمير:التمسـك بـالقيم وإبـداء الصراحة	ضد	نقص المعايير الداخلية:وغيابها
7	المغامرة: الجرأة الاجتماعية	ضد	الخـوف الاجتمـاعي:الجـبن والخجـل والانسحابية
8	الليونة:الاعتماد و الاتكال على الغير، شدة الحساسية	ضد	الصلابة والشدة:الثقة في النفس والواقعية
9	الحذر والحيطة:الشك الدائم في الأمور	ضد	التقبل:يثق في كل شيء،سرعة التكيف
10	التخيلية:الميل إلى الخيال، والأوهام	ضد	الواقعية:يبالي بالضغوط الخارجية
11	الحدة والدقة:متمركز حول الذات	ضد	عدم التكلف: عفوي في معاملاته،وعاطفي
12	الإحسـاس بالنـدم:يحـس بـالقلق والاكتئاب	ضد	الطمأنينة والارتياح:الثقة بالنفس
13	التقدمية:التحـرر وحريـة التفكيـر والتحليل المنطقي	ضد	المحافظة:احترام التقاليد، والعادات والقيم
14	الاكتفاء الذاتي:الاعتماد على الـنفس في كل شيء	ضد	التعلق بالجماعة:تابع ، ومنقاد بسهولة
15	الاهتمام بصورة الذات:متمسك بالنظم الاجتماعية	ضد	اللامبالاة والإهمال:يهمل النظم الاجتماعية
16	قوة توتر الطاقة الحيويـة:للإحسـاس بالأمن والطمأنينة	ضد	ضعف توتر الطاقة الحيوية:هادئ ومرتاح البال

الجدول رقم1(Lazarus، ترجمة محمد السيد غنيم، ص120، 1989)

2-4-3- نظرية ايزنك Eysenck لسمات الشخصية :

ايزنك Eysenck من العلماء المعاصرين المختصين في دراسة الشخصية النمطية. ولد في ألمانيا سنة (1916)، بنى Eysenck تصوره عن بناء الشخصية علـى مفهـوم النمط امتدادا للتفكير المستخدم،في دراسة السمة،حيث بهذا الأسلوب يمكننا وصف الفـرد بسمة واحدة، أو بمجموعة من السمات، والسمات التي تميز شخصيات الناس بعضها عن بعض، ليست سمات عابرة أو عارضة، أي تتوقف على المواقف الخاصة، التي يتعـرض لها الفرد بل سمات ثابتة نسبيا وعلى هذا فمعرفة سمات معينة لشخص تساعد على التنبؤ بسلوكه إلى حد كبير، (سيد الطواب وآخرون، 2002).

أما في أسلوب النمط، يمكننا اتباع خطة أوسع وهي خطة التصنيف، فتصنيف الفرد يكون بانتمائه لنمط معين حسب مجموعة من السمات، وإذا حدث أن اتسم مجموعة مـن الأشخاص بنفس السمات فيمكننا القول أنهم ينتمون إلى نفس النمط، ويعني هذا، أن النمط مجموعة من السمات، التي يتم تبسيطها إلى مجموعة قليلة، لذا فإننا نقوم بتبسيط الوصف إلى درجة كبيرة، لهذا يرى Eysenck أنه يمكننا إعطاء وصف للشخصـية بأقـل عـدد ممكن من السمات، وقد توصل هذا الأخير إلى نظريته في وصـف الشخصـية، والتـي استمدها من دراسته التي أجريت على عينة من الأفراد المرضى والتي تبين من خلالها أن هناك ثلاثة أبعاد للشخصية وهي:

- الانطواء Introversion
- الانبساط Extraversion
- العصابية Neurotism
- اللاعصابية Non – Neurotism
- الذهانية Psychotism
- اللاذهانية Non – Psychotism

وبعد ذكر هذه الأبعاد، يصف Eysenck الفرد ذا النمط المنطوي بالحذر والاحتياط الشديد في علاقاته مع الآخرين، لا اجتماعي، يميل كثيرا للقلق، والتوتر، والاكتئاب.

بينما النمط المنبسط هو نقيض ذلك، حيث يميل الفرد المنبسط إلى الحياة الاجتماعية، والاندفاع الذي قد يتحول إلى بعض الأعراض المرضية، كالهستيريا أما النمط الـذهاني فيميل إلى الوحدة، والعزلة.

يعتقد Eysenck أن توزيع بعدي العصابية والانطواء يخضع لخصائص المنحنـى الاعتدالي للدرجات، بمعنى آخر، أن غالبية الناس تقع في المنطقة الوسطى بالنسبة للبعد، في حين بعد الذهانية لا يخضع لخصائص التوزيع الاعتـدالي، وهكـذا فـإن الانبسـاط والعصابية بعدان متعامدان أي مستقلان، وأن لكل فرد درجة مستقلة ومركز علـى كـلا البعدين، ومن خلال معرفتنا لدرجة الشخص على بعدي الانبساط والعصـابية، يمكـن أن نحدد مكانا واحدا من هذه الأرباع التالية:

العصـابية

الانبساطية	عصـابي منبـسط	عصـابي منطـوي	الانطوائية
	سـوي منبـسط	سـوي منطـوي	

الاتـزان

مخطط يبين أبعاد الانبساط والعصابية، من كتاب(سيد الطواب وآخرون، 2002)

ولهذا سميت هذه الأبعاد الثلاثة بأنماط Eysenck للشخصية الإنسانية، ويعنـي أن كل الأشخاص لديهم هذه الأبعاد الثلاثة لكن بدرجات متباينة، وعلى ضـوء ذلـك قـام Eysenck وزملاؤه بتصميم عدد من المقاييس لقياس الشخصية.

والأجدر بنا بعد محاولة تبين وجهة نظر كل من Cattell و Eysenck أن نوضـح الاختلافات الرئيسية والظاهرة بين وجهة نظرهما.

2-5- أوجه الاختلاف بين نظرية منCattell وEysenck :

ينظر Eysenck إلى الشخصية الإنسانية بصورة عامة، من خلال الأنماط الثلاثـة الرئيسية لشخصية الإنسان، وكل نمط يحتوي على خصائص وسمات تميزه على غيـره وتاريخ ظهور الأنماط في شخصية الفرد يكون ابتداء من سن السابعة، في حين يـرى Cattell أن شخصية الإنسان تبنى من ستة عشر عاملا أساسيا، وهي تظهر انطلاقا مـن مرحلة المراهقة، إلى جانب ذلك، فإن Eysenck استعمل في دراسته مجموعة عصابية، وأخرى ذهانية، أي عينة لأفراد مرضى، في حين أن Cattell استعمل مجموعة عاديـة طبيعية، ونتج عن اختلاف العينة اختلاف الخصائص والسمات التي حصل عليها كل واحد منهما، ومما يجدر الإشارة إليه أن الاختلاف بين النظريتين، قد يعود إلى تفسـير نتـائج التحليل العاملي، وهذه النتائج في الحقيقة تعبر عن علاقات بين مقاييس سلوكية، مختلفة، وليست كيانات قائمة ومستقلة، بذاتها(Lazarus 1969). ولقـرب نظريتـي Cattell و Eysenck من متغيرات دراستنا، قمنا باختيار هذين النظريتين.

2-6- مفاهيم السمات الشخصية والنفسية التي اعتمدت في الدراسة:

وفيما يلي نتناول شرح مختلف السمات التي اعتمدت في الدراسة:

2-6-1- مفهوم الاكتئاب: هو حالة انفعالية عابرة أو دائمة تتصف بمشاعر الحزن والضيق، وتشيع فيها مشاعر كالهم والغم والقنوط، وتترافق هذه الحالة مع أعراض تمس الجوانب الانفعالية والمعرفية والسلوكية، والجسمية، تتمثل في نقص الدافعية للإنجاز وعدم القدرة على الاستمتاع، وفقدان الوزن، وضعف التركيز، ونقص الكفـاءة،(احمـد عبـد الخالق، 1995)إلى جانب ذلك فإنها احد الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا والتي تحدث في مرحلة المراهقة حسب ألبرت وبك (1999) إذ ينسـحب المراهـق مـن الأنشـطة الاجتماعية،ويتردد في التعاون في أنشطة الأسرة، كما يقل انتباهـه للأعمـال المدرسـية ومظهره الخارجي، ويرى هذين الأخيرين أن الاكتئاب أكثر انتشـارا بـين المـراهقين، ويعرفه زهران(1998) بأنه حالة من الحزن الشديد المستمر نتج عن ظـروف محزنـة

أليمة، ويعبر عن شيء مفقود، وإن كان المريض لايعي المصدر الحقيقي لأعراضـه أو حالته.

2-6-2- مفهوم مستوى الطموح: يعتبر إحدى المتغيرات الهامة فـي التحصـيل الدراسي، ويعد من المفاهيم المرتبطة بالدافعية للإنجاز،وهو التطلع للحصول على مستوى أعلى يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر انه قادر على بلوغه، إلى الرغبة في الحصول على درجات أعلى وإتمام الدراسة، والحصول على نتائج جيدة، والالتحاق بمنصـب مرمـوق مهني واجتماعيا، بالإضافة لذلك فإنه من بين المتغيرات الأكثر تـأثيرا علـى التحصـيل الدراسي،احمد عبد الخالق ومايسة النيال(1991).

ويقصد به الهدف الذي يضعه الفرد في سياق سلوك مدفوع، ويسعى إلى الوصـول إليه، والذي يعتبره كهدف محقق، مع الأخذ بعين الاعتبار اتجاهاته والشروط الموضوعية، وهو يناسب المعايير التي حددها الفرد، ومستوى الطموح هـو محصـلة عـدة عوامـل اجتماعية، وذاتية(Delay & Pichot ,1990.)

-العوامل الاجتماعيـة: وتظهر في اختيار الهدف الذي يطمح إليه الفرد، وفي القيمة التي يمنحها لهذا الهدف، أي في غاية الاتجاه وشدته.

- العوامل الذاتية: وتتعلق بمظاهر الشخصية، النزوعية، و العاطفية، والمعرفية.

مستوى الطموح هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه، كي يبلغه مستقبلا في عمـل معين، إذ يمكن تفسير النجاح على أنه: أداء يساوي أو يفوق المستوى الذي كان يطمح إليه الفرد، في حين أن الإخفاق يمثل دون المستوى الذي كان الفرد يهدف إلى بلوغه.إن وضع مستويات الطموح تمثل الأهداف التي ينبغي الوصول إليها، وهذه المستويات الموضـوعة المنشودة التي يتوق الفرد لانجازها، تحفز الفرد إلى تجنيد كل طاقاته وإمكاناتـه لتحقيـق تلك المستويات، فالتلميذ الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق،(يوسف مصطفى قاضي، وآخرون،1981).

هناك عدة عوامل لها تأثير في مستوى الطموح منها: توقع النجاح له أثر جيد على مستوى الطموح، بينما توقع الفشل له تأثير معوق، إذا كان مستوى الطموح أعلى من قدرة التلميذ، فقد يكون العمل الذي يواجهه معقدا جدا وصعبا بحيث لايستطيع تحقيق الهدف الذي حدده مستوى طموحه، كما أن مستوى الطموح إذا كان أقل قدرة من قدرته فإنه قد يجد العمل سهلا جدا، بحيث لا يتحدى المتعلم ولا يستثيره.

وكثيرا ما يضع الأفراد غير الواثقين من أنفسهم أهدافا عالية بعيدة، ليشعروا بالنجاح حتى ولو أدركوا أنهم عاجزين عن تحقيقها، كما قد يحدد الطالب لنفسه مستوى طموح منخفض، وذلك ليحمي نفسه من الفشل، لأنه بتحديده للهدف الذي يعرف أنه يستطيع تحقيقه، لا يجازف بتعريض نفسه للفشل، وتؤثر الأسرة والمدرسة وغيره من الراشدين في مستوى الطموح أحيانا، لذاك يجب على المدرس أن يعين تلاميذه في وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق، ومتناسبة مع قدراته واستعداداته، وكثيرا مايؤثر أقران التلاميذ في تحديد مستوى الطموح ،ولذلك نجده يضع لنفسه مستوى من الطموح يلائم معايير الجماعة التي ينتمي إليها.(رجاء محمود أبو علام.1986).

2-6-3- مفهوم الاندفاع: يعتبر الاندفاع من المتغيرات التي قد تؤثر في تحصيل التلاميذ، وفي سلوكهم الدراسي بصفة عامة، وتظهر أهمية الاندفاع من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع، فالالتحاق بالجامعة، والحصول على علامات جيدة بالنسبة للمراهق المتمدرس، ماهي إلا نماذج من المواقف اندفاعية يحملها كل مراهق ويستجيب لها استجابات انفعالية وسلوكية، والاندفاع لا يعني الدفاع.فهو نوع من أنواع قلق الحالة، كما يعد من أهم الظواهر التعليمية التي تشاهد بين التلاميذ. (عن مجلة معهد الدراسات العليا للطفولة.بجامعة عين شمس أكتوبر.2006).

ويمكن القول أن الاندفاعية تظهر من خلال الإجابات التي يقدمها التلميذ الشفوية أو المكتوبة، إذ يمكن أن يكون لديه الإجابة الصحيحة ويتمتع بذكاء عال، لكنه من تسرعه وخوفه يخطأ في الإجابة الصحيحة.

2- 6 - 4- مفهوم الاستقلالية: ويقصد به قيام الأطفال بالأشياء بمفردهم، يتحملون مسؤوليتهم، ويحاولون القيام ببعض الأمور الصعبة اعتمادا على أنفسهم، و توفيقهم فيهـا، وهذا ما يشجعهم على تقوية دافعهم للإنجاز في سن مبكر، كما يرى McClelland (1985) أن إعطاء الطفل قدر من الاستقلالية يساعد في تنمية الدافع للإنجاز عنده أكثر من غيره، وكلما ازدادت المسؤوليات والمتطلبات التي يتحملها الطفل ارتفع هذا الأخير لديه.

2-6-5- مفهوم الثقة بالنفس: يعد هذا المفهـوم مـن بـين المفـاهيم الشـائعة الاستخدام في العلوم الاجتماعية والنفسية، إذ يرى البعض أنها جزء من تقـدير الـذات، والبعض الآخر يرى انه متغير مستقل عن المفهوم حسب(1995) Vivance ، وتظهر الثقة بالنفس في إحساس الفرد بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وبقدرته على عمل مـا يريد وإدراكه لتقبل الآخرين وثقتهم فيه، ويتصف الشخص الواثق من نفسـه بـالاتزان الانفعالي، والنضج الاجتماعي، وقبول الواقع، ويجد في نفسـه القـدرة علـى مواجهـة الأزمات بتعقل وتفكير، ويرى عادل أبو علام (1987) أن مفهـوم الثقـة بـالنفس عنـد المراهق المتمدرس تعني اتجاهه نحو كفايته النفسية والاجتماعية،واتجاهه نحـو قدرتـه على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة المدرسية، وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه.

2-6-6- الاجتماعيـة: يشير مفهوم الاجتماعية إلى التقبل، تكوين علاقات ايجابية مع الجنس الآخر، مع الأقران من نفس الجنس، نحو الوالدين والأسرة والمجتمع، وتعني التفاعل الجيد مع المحيطين دون إفراط أو تفريط، بينما اللااجتماعية أو التطـرف فهـي تعني الانعزال والابتعاد عن الجماعة، وتتسم علاقاته بالنفور والصراع الدائم سواء مـع الأسرة والوالدين، أو مع الأقران وجماعة الرفاق، وضعف المهارات الاجتماعية، ويبين مصطفى فهمي (1974) من خلال الدراسات أن علاقة المراهق غالبا ما تكـون ايجابيـة نتيجة للنضج الجنسي، وكذلك الأمر بالنسبة لاتجاهاته نحو الأصدقاء والأقران من نفـس الجنس، نتيجة الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، والى التحرر والاستقلال. وكإشـارة فـإن مفهوم اللااجتماعية في كثير من الأحيان يقترب من مفهوم الاكتئـاب لـدى المراهـق المتمدرس.

2-6-7- العدوانية: يشير مفهوم العدوانية إلى كثرة الصراعات، والمشاحنات بين المراهق وبيئته سواء داخل الأسرة مع إخوته أو في البيئة الدراسية مع الأستاذ، ومع أقرانه، والعدوانية سمة غالبة على الكثير من المراهقين، وتميز العديد من المجتمعات لاسيما منذ انتشار العنف بين المجتمعات، والدول وبين الأشخاص، وتظهر في أن المراهق ينتظر الفرصة السانحة لإظهار عدوانيته، وإلحاق الضرر بالآخرين وتراه يثور لأتفه الأسباب، ومع كل المحيطين، وقد أصبحت ظاهرة العدوانية أو العنف في فترة المراهقة، مركزا للاهتمامات الثقافية في هذا العصر.

ويمكن حصر الأسباب التي تؤدي إلى سلوك العدوانية لدى الأطفال والمراهقين إلى ست مجموعات، كما يراها محمد أيمن عرقسوسي: (عن مجلة الصحة النفسية، جدة2005،)

أ- أسباب سلوك العدوانية التي ترجع إلى سلوك الفرد: وتتمثل في الشعور المتزايد بالإحباط، وضعف الثقة بالنفس، وطبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة، والاعتزاز بالشخصية، وقد يكون ذلك على حساب الغير والميل أحيانا إلى سلوك العدوانية، تمرد المراهق على حياة الأسرة والمدرسة، عدم إشباع التلميذ لحاجاته الفعلية.

ب- **أسباب سلوك العدوانية الذي يرجع إلى الأسرة:** وتتمثل في التفكك الأسري، والتدليل الزائد أو الحرمان الزائد من الوالدين، وعدم متابعة الأسرة للأبناء، والضغوط الاقتصادية.

ج-**أسباب سلوك العدوانية الذي يرجع إلى الرفاق:** وتتمثل في رفاق السوء، والنزعة إلى السيطرة على الغير، والشعور بالفشل في مسايرة الرفاق، والهروب المتكرر من المدرسة، والشعور بالرفض من الرفاق.

د- أسباب سلوك العدوانية التي ترجع إلى المدرسين: وتتمثل في غياب القدوة الحسنة، وعدم الاهتمام بمشكلات التلميذ، وغياب التوجيه والإرشاد من قبل المدرسين، وضعف الثقة في المدرسين، واللوم المستمر من طرفهم.

ه- أسباب سلوك العدوانية التي ترجع إلى البيئة المدرسية: وتتمثل في عدم كفاية الأنشطة المدرسية، وكثافة البرامج الدراسية، وكثافة الأقسام الدراسية.

و- أسباب سلوك العدوانية التي ترجع إلى طبيعة المجتمع: وتتمثل في انتشار سلوكيات اللامبالاة، ووجود وقت فراغ كبير وعدم استثماره، وضعف الضبط الاجتماعي، وضعف القوانين الاجتماعية، وانتشار العنف في المجتمعات.

2-6-8- العصبية: هي إحدى السمات الشخصية والنفسية، أو هي دلالة على وجود اضطراب أو خلل، ولا يعني بالضرورة أن تكون مرض، تعد من أهم العوامل المؤثرة في سلوك الفرد، وفاعليته الاجتماعية، حيث نجدها تميز العديد من الأفراد، وخصوصا المراهقين، لاسيما ونحن في عصر القلق كما يسميه البعض، فهي مؤشر دال على وجود عدد من التعبيرات تصف هذا الاضطراب أو هذه السمة بشكل تقريبي مثل: عدم الاطمئنان والترقب وغير ذلك، أما أهم ما يعبر عنها كسمة فهي النرفزة، وقلة الصبر والتوتر، وانشغال البال.

2-7-1- الدراسات السابقة التي تناولت علاقة سمات الشخصية ببعض المتغيرات الاخرى:

نتناول في هذا الجزء بعض الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين، وعلاقة سمات الشخصية ببعض المتغيرات الأخرى، وقد تعددت الدراسات التي تناولتها وسنكتفي بأهمها.

كشفت نتائج العديد من الدراسات عن وجود فروق في بعض سمات الشخصية لصالح الإناث.

- **العدوانية**: أثبتت دراسة سليم(1981) على عينة مصرية أن سمة العدوانية مرتبطة بالإناث أكثر من الذكور، ودراسة جابر(1969) وKrug(1984) والأنصاري (1993)، أن الخضوع كسمة شخصية أكثر عند الإناث من الذكور.

وأثبتت دراسة ماكوبي Maccoby (1974) أن سمة القلق والانفعالية أكثر ارتباطا بالإناث من الذكور.

-الدافعية: دراسة لأحمـد تركـي(1988)، ومحمـد إسـماعيل(1989)وسـيد الطواب(1990) وأحمد عبد الخالق(1990)، أما الدراسات الأجنبيـة فدراسـة (1991) Flukerson و(1971) Botha كشفتا عن عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخـص الدافعية، وبعض سمات الشخصية. ولعل الدراسات التي قام بها كل من Williams et Best(1982) بينت انه لا يوجد فروق بين الجنسين في سمات الشخصية، وقـد أقيمـت على عينة من أفراد ينتمون إلى25 حضارة، من إفريقيا، واسـيا،وجنوب أمريكـا، وقـد استعملت قائمة لقياس سمات الشخصية تضمنت 300 سمة.(عن مجلة الصحة النفسية،جدة فيفري2005).

2-7-2- الدراسات السابقة التي تناولت الشخصية وسماتها:

ونذكر أهم الدراسات التي تناولت علاقة سمات الشخصـية بـبعض المتغيـرات الاخرى:

- **دراسة عبد السلام عبد الغفار(1963)**:

تناول الباحث في هذه الدراسة العلاقة بين عدد من السمات الانفعالية وعوامـل القدرة على التفكير والابتكار، والعوامل الدافعية لدى عينة من 220طالب وطالبة مـن المرحلة الثانية، وقد تمكن الباحث في دراسته من اكتشاف صفات الشخص ذي القدرة على التفكير والابتكار، (وبلغ عدد متغيرات دراسته56متغيرا) حيث وجد أنه إنسـان يتصف بالانبساطية والاعتماد على النفس، ويتصف باندفاعه، وسرعة قابليته للاستثارة الانفعالية، ولا يسهل إخضاعه للمطالب الثقافية ويتميز كذلك بقوة الإرادة، واحترامـه للمطالب الاجتماعية، وارتفاع مستوى طموحه.

• **دراسة سليم(1989)**: عمل الباحث في هذه الدراسة على الكشف عن الفروق الجوهرية في سمات الشخصية لدى المتفوقين والعاديين، والمتـأخرين دراسـيا، وقـد استعمل الباحث قائمة اختبارات الشخصية التي تقيس 40 سمة من سمات الشخصية.

أثبتت هذه الدراسة أن المتخلفين دراسيا في سمة الثقة بالنفس، والخجل، والاعتمـاد على الآخرين، والقدرة على الاندفاع درجاتهم ضعيفة أكثر مما هي عليه عند المتوسطين والمتفوقين، بينما درجات المتفوقين والمتوسطين دراسيا، أقوى من درجـات المتخلفـين دراسيا في سمة القدرة على كسب الأصدقاء، والسيطرة، والاكتشـاف وحـب الفضـول، والدفاع عن النفس، والقدرة على الاستمتاع باللعب.

• **دراسة حسين جميل الطهراوي (1997)**: قامت هذه الدراسة على تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين، وقرنائهم المتأخرين دراسيا،وشملت الدراسـة عينـة مـن 85طالبا متفوقا و110 طالب متأخر دراسيا من طلاب الجامعة الإسلامية "بغـزة"، وتـم استخدام اختبار اينزك للشخصية للراشدين، واختبار الأشكال المنتظمة. وكانـت نتـائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين وقرنائهم المتـأخرين في الانبساط والانطواء.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المتأخرين في بعد العصابية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المتأخرين في بعد الذهانية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المتفوقين في بعد الكذب.

• **دراسة مجلس النشر العلمي لجامعة الكويت (2006) حول العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشـف عـن العلاقة بين العدوانية وبعض سمات الشخصية (القلق، الانبساط، تقدير الذات) وذلـك على عينة تكونت من 303 من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت،واستخدم

الباحث عددا من المقاييس (العدوان، تقدير الذات، الانبساط، القلـق) وبينـت نتـائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدوانية والقلق، وبين القلق العـام والانبسـاط والانطواء.

- وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الانطوائية والانبساطية، وتقدير الذات وذلك لدى العينة الكلية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في العدوانية لصالح مرتفعي العدوانية،على متغير الانطواء، والانبساط وأسفرت نتائج الدراسة عـن وجـود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق العام بين مجموعتي (المرتفعة والمنخفضـة على مقياس العدوانية لصالح المجموعة المرتفعة).

في حين لم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة في العدوانية على متغير تقدير الذات، وانتهت الدراسة إلى مكونات عامليـة مشتركة، في متغير العدوانية لدى عينات الذكور والإناث، والعينة الكلية.

- **دراسةRutzel (1965)** : تناولت هذه الدراسة الكشـف عـن الفـروق فـي متوسطات درجات سمات الشخصية، لدى المتفوقات والمتأخرات دراسـيا، وتكونـت عينة الدراسة من 149 طالبة، وقد استعمل الباحث فـي الدراسـة الميدانيـة مقيـاس كاليفورنيا للشخصية، حيث دلت نتائج هذه الدراسة على وجـود فـروق دالـة بـين متوسطات درجات كل من المتفوقات في هذه السمات: السيطرة، العلاقات الاجتماعية، تقبل الذات، تحمل المسؤولية، المكانة.

- **دراسةJoyce (1979)**: تناولت هذه الدراسة بعض سمات الشخصية لتلاميـذ المرحلة الثانوية،في بيئات متدنية اجتماعيا، واقتصاديا، تكونت العينة من 208 تلميـذ من بيئات مختلفة، في المستوى الاجتماعي و الاقتصادي، اسـتعمل الباحـث اسـتفتاء

مكون من 7 مقاييس للشخصية، واختبار التقدم الأكاديمي، وبطارية ثورندايك لاختبـار الذكاء.وقد بينت نتائج الدراسة أن التلاميذ العاديين تميزوا على المتفوقين دراسيا فـي درجات الحاجة إلى إشباع الرغبة، ونقص الحاجة إلى العدوان ومفهوم الذات الايجابي، والميل إلى الشعور بالضغوط الشديدة نحو التحصيل.

- **دراسةMelanie (1990)**:تناولت الباحثة في هذه الدراسـة الفـروق بـين خصائص الشخصية لدى المراهقين المصنفين على أنهم شبه اتكـاليين، والمـراهقين المصنفين على أنهم ليسوا شبه اتكاليين.

تضمنت عينة الدراسة 60 مراهقا ممن كانوا يعالجون بالوحدة الداخلية لمصلحة الطب النفسي للمراهق، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية فـي المتغيرات التالية:الذكاء، الثبات الانفعالي، السيادة، أو السيطرة، الحساسية، كما بينـت النتائج أن المراهقين المصنفين على أنهم شبه اتكاليين، تحصلوا على درجات أعلي في سمتي الذكاء والحساسية، غير أنهم تحصلوا على درجات أقـل فـي سـمتي الثبـات الانفعالي والسيادة.

- **دراسةJacklee (1991)**: تناول الباحث في هذه الدراسة أنمـاط الشخصـية وصفات طلاب المدارس العليا وقد حاول التعرف على ما إذا كان نمط معين من أنماط الشخصية موجود لدى المتسربين من المدرسة العليا، الذي أرجعوا أسباب تسربهم إلى عدم رضاهم عن الدراسة، وقد استعمل الباحث تقنية المقابلة، مع المتسربين، وقائمـة تحتوي على أسباب التسرب من المدرسة من إعداد الباحث. وكانت نتائج الدراسة**:**

- يكون احتمال تسرب الذكور من نمط الشخصية (المنطوي، الحسـي، التفكيـر الإدراكي).

- يتعرض الإناث من نمط الشخصية "الحسي" لمخاطرة التسرب أكثر مـن الإنـاث ذوات أنماط شخصية أخرى.

- **دراسة Stuckey (1992)**: تناولت الدراسة العلاقة بين التفوق الدراسي وبعض سمات الشخصية على عينة من النساء الجامعيات لعام 1961/1960،مكونة من ثلاث فئات متأخرات دراسيا، عاديات،متفوقات، استعمل الباحث كأداة قياس قائمة التفضيل الشخصي لادوارد. وكانت نتائج الدراسة:

  - كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين الحاجة إلى الانتماء، والتربية عند فئة المتأخرين دراسيا.
  - وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التحمل عند فئة المتفوقات والمتأخرات دراسيا.

- **دراسة Smith (1995)**: تناولت هذه الدراسة المقارنة بين بعض سمات الشخصية لطلاب المتفوقين والعاديين، عينة الدراسة شملت 154 طالبا، استعمل الباحث مقياس لقياس بعض متغيرات الشخصية، ومقياس يقيس مستوى الطموح أعدهما الباحث، ومتوسط درجات تحصيل الطالب خلال الفصلين. وخلصت نتائج الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق بين المتفوقين والعاديين دراسيا في مستوى الطموح لصالح المتفوقين، بمعنى أكثر أن المتفوقين لديهم مستوى طموح أكثر من العاديين.

ومما سبق نلاحظ فعلا أن هناك علاقة بين بعض السمات الشخصية والنفسية كالاكتئاب، والاندفاعية، الاستقلال الذاتي والثقة بالنفس ومستوى الطموح، وكذا الاجتماعية العصبية والعدوانية وبين النجاح أو التفوق الدراسي، كما نلاحظ أن بعض سمات الشخصية تؤثر في التفوق الدراسي عند العديد من فئات التلاميذ، وهذا ما ينبهنا إلى ضرورة الأخذ بالحسبان تعدد المجتمعات والثقافات، واختلاف البيئات الجغرافية.

خلاصة:

إن دراسة الشخصية ليس بالأمر الهين، إذ يصعب صياغة تصور شامل لها، ويظهر ذلك من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل، وإن تحديد مفهوم شامل للشخصية الإنسانية أمر كذلك لا يقل صعوبة على الباحثين والمختصين في هذا المجال. والمتأمل لذلك يجد أن مفاهيم الشخصية تختلف تبعا للمناهج المتبعة في دراستها، والزوايا التي درست من خلالها، وهكذا يمكننا الإشارة إلى أهم المفاهيم أو القضايا التي تناولتها دراسات الشخصية وهي تطور الشخصية، دينامية الشخصية، ومكونات الشخصية، وبنائها إلى جانب الدافعية.

وإن كانت دراسة السمات الشخصية عند الفرد تمكننا من معرفة سماته ومميزاته، فإن دراسة الدوافع لديه تمكننا من معرفة القوى الكامنة وراء السلوك الظاهر عند الفرد، وتمكننا أيضا من التنبؤ بسلوكه.

ويمكننا القول أن دراسة الفرد من حيث سماته الشخصية والنفسية، ومن حيث دافعتيه تمكننا من تكوين فكرة عامة عن تكوينه الشخصي، وعن مستوى دافعتيه لاسيما إذا عنينا الدافعية للانجاز.

وعليه في الفصل التالي نتناول الدافعية كقسم أول، والدافعية للانجاز كقسم ثان، باعتبارهما جزءان متكاملان، وأهم النظريات التي تناولتها، والمقاربات النظرية، إلى جانب علاقة السمات الشخصية و النفسية بالدافعية للإنجاز.

الفصل الثالث
الدافعية للإنجاز

تمهيد: يعيش الإنسان حياة مليئة بالنشاط والعمل والحركة، وفي كل نشاط أو عمـل يقوم به يقصد فيه الوصول إلى هدف معين أو بلوغ غاية يسعى إليها ، فالتلميذ يذهب إلى المدرسة يقصد التعلم والتحصيل، والنجاح والحصول على شهادة دراسية، إذن فهو هدف من جهة، ورغبة ودافع من جهة أخرى.

وبتعدد حاجات ورغبات الفرد ودوافعه يتنوع السلوك لديـه، وبالتـالي فالاهتمـام بموضوع الدافعية ودراسته يساعدنا في الكشف عن الأسباب التـي تقـف وراء السـلوك الإنساني في مختلف الظروف والمواقف، من حيث تغيره وتنوعه من جهة، ويساعدنا في فهم الفرد لنفسه وغيره من الأفراد من جهة أخرى، وفي التنبؤ بسلوك الأفراد في مواقف معينة.

في هذا الجزء من الفصل نتناول التعاريف المختلفة للدافعية إلى جانب أهم النظريات الحديثة، وكذا أساليب تنميتها لدى التلاميذ ويعتبر بمثابة الجزء التعريفي بالدافعية عموما، كما أن التطرق إليه يقربنا من مفهوم الدافعية للإنجاز.

3-1-1- مفهوم الدافعية Motivation:

إن التعاريف التي تناولت الدافعية عديدة ولا يمكن ذكرها كاملة فقد أحصى بعـض العلماء أمثال برازار(1996) Brassard ثمانية وتسعين تعريفـا للدافعيـة، كمـا اختلفـت النظريات، ووجهات نظر العلماء في التعامل مع ظاهرة الدافعية، وسنحاول في هذا الجزء تقديم بعض التعريفات لعلماء، من وجهات نظر مختلفة.

أ- **تعريف فيو (1997) Viau:** الدافعية هي حالة داخلية تحـرك أفكـار ومعـارف المتعلم، ووعيه وانتباهه، وتحثه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي.

ب-تعريف بيتري وغوفرن (Govern et Petri(2004: الدافع مثير داخلي يحـرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين، وهو القوة التي تدفع الفرد للقيام بسـلوك

من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعد الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية.

ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة توازنه الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات أو رغبات داخلية، أما الحاجة(Need) فهي حالة تنشا لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد، بينما الهدف(Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع، وذلك ما يؤكده قطامي وعدس، (2002).

ونسمي الدافع كل ضغط عاطفي، شعور، رغبة طموح، حاجة.. قابل لإثارة ودعم فعل ما، فالدافع يحرك وينشط ويقود السلوك، نحو أهداف معينة، فالسلوك المدفوع هو سلوك موجه نحو هدف مشبع. (Mucchielli ,1994) .

ويمكن التعرف على الدافع من خلال تصرفات الفرد نفسه، لكن يجب اعتماد هذا المصدر بتحفظ، لان الفرد إذا لم يتصرف من خلال دافع معين فإنه من الصعب اكتشاف الدوافع الحقيقية، ومن جهة أخرى قد لانعرف دوافعنا الحقيقية، كما يمكن لنا أن نخفي هذا الدوافع عن الآخرين. (Deldime & Demoulin,1975).

وللتعرف على المفهوم بصفة مفصلة نوعا ما نتناول فيما يلي مفهوم الدافعية من وجهات نظر مختلفة:

ج- **وجهة نظر الاتجاه السلوكي**:

يرى أصحاب الاتجاه السلوكي بزعامة Watson أن الدافعية الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم هي التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية (Biehler and Snowman, 1990).

ويقوم تفسير الأداء المدرسي عند التلميذ في هذه النظرية على أسـاس التعزيـزات الخارجية التي تحصل عليها أثناء وبعد قيامه بنشاط معين.(زايد 2003).

د- وجهة نظر الاتجاه المعرفي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الدافعية هي حالة داخلية تحرك أفكـار ومعـارف المتعلم، وبناه المعرفية، ووعيه، وانتباهه، وتلح عليـه لمواصـلة واسـتمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي(Biehler and Snowman,1990).

وبفضل أعمال Wiener وHeider عرف هذا الاتجاه تطورا ملموسا، فقد أدرجـا فكرة التوازن المعرفي، حيث اعتبرا أن الصراعات المعرفية هي قوى دافعـة تثيـر وتوجه السلوك، إلى جانب Bandura الذي يرى أن سلوكنا مرتبط بقدرتنا على تصور المترتبات المستقبلية لأفعالنا (Bandura, 1986).

ه- وجهة نظر الترابطية:

يشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الدافعية هي حالة داخلية أو خارجيـة، عنـد المتعلم تحركه لاستجابات معينة في وضع مثير، أي أن المتعلم يسلك أو يستجيب طبقا لرغبته في تحقيق حالات الإشباع، وتجنب حالات الألم، وأساس هذا التفسير هو مـا يسميه علماء النفس بقانون الأثر لـThorendaik، والذي ينص على أن إتبـاع الفعـل بثواب يؤدي إلى تكراره مستقبلا، أما عدم إتباعه بأي شيء، أو بعقاب، يـؤدي إلـى الإنقاص أو الإقلال من تكراره.

وتبنى هذه التفسيرات للدافعية حسب نشواتي(1998) على أساس بعض التجارب التي تناولت التعلم عند الحيوان، حيث استفيد من بعض مبادئها المناسبة للتعلم البشري.

و- وجهة نظر الإنسانية:

تقوم هذه النظرية في مجال التعلم على مساعدة المتعلم على اسـتغلال أقصـى طاقاته، وإمكاناته لتحقيق تعلم أمثل، ولتوكيد ذاته.

ساهم Rogers في تطوير هذا الاتجاه بفضل أعماله، ويـرى أن دوافـع الأداء المدرسي تكمن أساسا في حاجات الفرد الداخلية الذاتية للتعلم، إلى جانـب أعمـال Maslowالذي يفترض أن سلوك الفرد موجه نحو تحقيق غايات عليا، وهـي تحقيـق الذات.(نشواتي،1998).

ومما سبق، يمكننا تحديد مفهوم الدافعية من وجهة النظرية الإنسانية على أنهـا حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم، وتوجهه لاستغلال أقصى طاقاته، وبذل جهده فـي أي موقف تعليمي يمكنه من تحقيق هدفه، وإشباع حاجاته ودوافعه.

ن- **وجهة نظر التحليلية:**

يرى Freud أن كل سلوك إنساني مدفوع بحافزين، أو قائم على أساسين، هما حافز الجنس، وحافز العدوان، حيث أن هدف المتعلم وغايته من أي سلوك يقوم به هو تحقيق اللذة أو السعادة وتجنب الألم، وحسب أصحاب النظرية التحليلية فان الدافعيـة للتعلم حالة داخلية تحث المتعلم للسعي من اجل تحقيق التكيف والسـعادة، والتوافـق وتجنب -الألم- الوقوع في الفشل. وبناءا عليه، يمكن القول أن سلوك الإنسان يـرتبط بدوافعه وحاجاته المختلفة، فلكل سلوك هدف، وهو إشباع حاجات الإنسان.

لاشك أن فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في السلوك وكيفية الاستفادة من هذا الدور يؤدي إلى اهتمام التلاميذ بالدروس وإقبالهم عليها، كما يشعرهم بمدى أهمية التحصيل الدراسي، وبالمقابل فإن عدم فهم أهمية الدوافع في توجيه سلوك المتعلم، قد يؤدي إلى حدوث مشكلة متعلقة بالنظام في القسم، وقد يؤدي إلى شعور التلاميذ بالملل والى تعلم غير سليم، والى الشعور بأن العمل المدرسي ليست له أهمية.

بينما الحاجة هي حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعا من النشاط لإشباع هذه الحاجة، ونتيجة لذاك التوتر الداخلي ينشا أو يتكون الدافع الذي يحفـز الإنسـان للقيـام بالسلوك، إلى جانب ذلك، يمكن اعتبار الدوافع حالات جسمية ونفسية داخلية تثير السلوك في ظروف معينة ومتواصلة، حتى تنتهي إلى هدف معين، وهو يستثير النشـاط ويحـدد

اتجاهه لتحقيق هذا الهدف وهي أيضا عملية استثارة وتحريك السلوك، أو العمل وتعضيد النشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف.

كما لا يمكن التجاهل بأن الدافعية تدل على العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهي التي تدفع الفرد للقيام بعمل معين لإزالة حالة التوتر، وإشباع الحاجة، حيث يتمكن بعدها من التوافق والتكيف مع البيئة، ويحقق أهدافا وغايات أخرى.

ويرتبط الدافع بعملية التعلم ارتباطا متلازما، بحيث يهدف إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين، وقد استخدم العديد من علماء النفس مصطلح الدافعية للإشارة إلى الحاجة، أما البعض الآخر فقد ميز بين المصطلحين، باعتبار الحاجة(Need) هي شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، بحيث يتم ذلك بمجرد الحصول على ذلك الشيء، إذن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن البشري،و يمكن القول أن الحاجة هي حاجة تنشا لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد (قطامي وعدس ،2002).

وعليه، فإن الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة، ومن الواضح أنه لا يمكننا ملاحظته مباشرة، وإنما نستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها، يعني أن الدافع في هذه الحالة، هو عبارة عن مفهوم أو تكوين فرضي، ويرتبط بمفهوم آخر، وهو الاتزان الذي يشير إلى نزعة الجسد العامة للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا، وبهذا ينظر أصحاب نظرية السلوك الإنساني إلى الدافع على أنه حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر، فالجوع مثلا يمثل توترا ويولد الحاجة إلى الطعام، ويعمل دافع إشباع الجوع على خفض هذا التوتر الذي لايلبث أن يعود ثانية (Zoo,2003،).

وعليه، سنتناول بعض المفاهيم الأخرى التي لها علاقة وثيقة بالدافعية، والتي يتم في كثير من الأحيان الخلط بين هذه المفاهيم، نذكر منها مايلي:

أ- مفهوم الحافز Drive :

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية للدافعية التي تؤدي إلى إنتاج سلوك معين، وبعض الباحثين من يستخدم مفهوم الحافز كمرادف للدافعية باعتبار أن كلاهما يعبر عن حالة من التوتر العام الناتج عن شعور الكائن الحي بحاجة معينة، بينما البعض الآخر ميز بينهما باعتبار أن الحافز أقل عمومية من الدافعية، وهو يعبر عن الحاجات البيولوجية دون غيرها(خليفة 2000).

ب- مفهوم الباعث Incentive :

الباعث هو عبارة عن مثير خارجي يقوم بتحريك الدافع وينشطه للوصول إلى الهدف،الذي يسعى الفرد لتحقيقه، ويمكن تمثيل الباعث بالترقية أو المكافأة.(خليفة 2000).

ويمكن الإشارة إلى أن هناك علاقة بين الباعث والحافز وبين الدافع، باعتبار الباعث أو الحافز الموضوع الخارجي الذي يحفز الأفراد للقيام بسلوك التخلص من حالة التوتر، بينما يعني الدافع مايوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيدا عنه لإشباع حاجة أوتجنب أذى، ويمكن تمثيل ذاك بما يلي:(قطامي، وقطامي 2000).

الطعام حافز ← وهو موجود في البيئة؛

الجوع دافع ← وهو مثير داخلي؛

ج-مفهوم الانفعال Emotion :

يدل الانفعال على انه اضطراب يشمل الفرد كله، ويؤثر على سلوكه ووظائفه الداخلية الفسيولوجية، ومصدره نفسي، وقد تعمل الانفعالات كالدوافع في بعض الأحيان، إذ تولد الاستجابات، فالغضب مثلا قد يدفع الشخص لأن يسلك سلوكا معينا في الموقف الموجود فيه، ويتسم هذا السلوك بالاضطراب.

والتركيز في الانفعال يكون على الخبرات الذاتية والوجدانية المرافقة للسلوك، أما في الدافعية يكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف (خليفة 2000).

د- مفهوم القيمة Value :

استعمل بعض العلماء القيمة للإشارة إلى الدافعية أمثال McClelland الذي اعتبرأن الدافعية للإنجاز قيمة، وكذلكFeather الذي يعتبر القيم بناء مترابطا يشمل الوجدان والموقف الراهن، الذي يتواجد فيه الفرد وتكون مما يراه الفرد مناسبا آو غير مناسب، حسنا أو سيئا.

كما أوضحFeather أن هذا المعنى يتماشى والنظرية المعرفية للدافعية التي تركز على أن القيمة .تتحدد حسب رغبة الأفراد مما هو مفضل أو غير مفضل، من الأنشطة أو المواضيع، ولا يمكننا تحديد أو عزل مصطلح عن الآخر، لأنها في الحقيقة تصب في مكان واحد، وتعمل كلها على توجيه السلوك نحو هدف أو غاية معينة. (خليفة 2000).

3-1-2- تصنيف الدوافع:

نظرا لأهمية الدوافع وأثرها على النشاط، وتباين شدتها من فرد لآخر فقد قام العلماء بتصنيفها إلى فئات أو أنواع تعددت بتعدد الباحثين وهي كالتالي:

أ- الدوافع الأولية المكتسبة: تتحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة، وتتصل اتصالا مباشرا بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجية الأساسية، قد يرى البعض أن الدوافع الأولية أقل تأثيرا في حياتنا من الدوافع الأخرى، وذلك يتوقف إلى حد كبير على درجة إشباعها، وكمثال على ذلك: دافع الجوع لايظهر له أثر كبير في حياتنا لأننا نعمل على إشباعه باستمرار، أما في الحالات التي يصعب فيها العثور على الطعام تظهر أهمية دافع الجوع وأثره في توجيه سلوك الإنسان، إلى جانب ذلك فهي دوافع ملحة وممصرة ولا تقبل التعويض، ومن الدوافع الأولية الهامة دافع الجوع، دافع العطش، الأمومة، الجنس وغيرها.

ب- الدوافع الثانوية: وتنشا هذه الدوافع نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، ونتيجة التنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع الاجتماعي، فالطفل الصغير يتحدد سلوكه في سنوات عمره الأولى تبعا للدوافع الأولية، ولكن إشباع هذه الدوافع لايتم إلا عن طريـق الكبـار ومـن الدوافع الثانوية، دافع التحصيل ،والانتماء، وفيما يلي نذكر أهم التصنيفات للدوافع:

3-1-2-1- تصنيف ماسلو Maslow للدوافع والحاجات: وتشمل

- المستوى الأدنى: ويضم الحاجات الفيزولوجية وحاجات الأمن، والسلامة...

- المستوى الأعلى: ويضم الدوافع النفسية والاجتماعية تتمثل في دافع التحصيل المعرفة والجمال، وتضم أيضا دافع تحقيق الذات، والإنسانية الكاملة...

3-1-2-2- تصنيف فرويد Freud :صنف Freud الدوافع كالآتي:

أ- الدوافع الشعورية: وهي الدوافع التي نشعر بها ونعيشـها، ونسـعى إلـى إشباعها بعقل واع وإرادة واعية.

ب- الدوافع اللاشعورية: أكد Freud في نظريته التحليلية أن لكل سلوك سـبب ودافع، وغالبا يكون لاشعوريا،وقد كان مقتنعا بأهمية الـدافع الجنسـي أو الغريـزة الجنسية، وأثرها في سلوك الشخص، فهو يصف النشاط اللاشعوري بأنه خزان يغلـي بالرغبات الجنسية التي لم تشبع من الطفولة.

ومما سبق، نستخلص بعض المفاهيم المتعلقة بالدوافع للتقرب من المفهـوم أكثـر، والتي تناولها الباحثون في علم النفس وعلوم التربية وهي:

- أن الدوافع الداخلية أكثر إثراءا من الدوافع الخارجية في إحداث التعلم؛

- الدوافع الخارجية أهم من الدوافع الداخلية في إحداث التعلم؛

- الدوافع الداخلية والخارجية متساوية في القوة و الأثر؛

- الدوافع الداخلية تنبع من داخل المتعلم، والخارجية من خارجه؛

3-1-2-3-الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:

يبذل التلاميذ في كثير من الأحيان طاقة وجهدا كبيرين بتأثير الدافعية الداخلية، أي أن طاقاتهم وجهدهم نابعين عن رغبة داخلية ذاتية في المشاركة في نشاط معـين، ومن سمات التلميذ ذي الدافعية الذاتية أو الداخلية، أنه يرجع نجاحه وانجازاتـه إلـى قدرته الفردية، وجهده المبذول، لايتوقع ولا ينتظر الموافقة من الآخرين، يركز خاصة على نشاط التعلم، يراقب مستوى تقدمه في هذا النشاط، إلى جانب ذلك من خصائصه أنه منظم في دراسته، ومخطط جيد لبرامجه، ومتفوق في دراسته ويرى زايـد(2003) أن التلميذ ذا الدافعية الخارجية تحكمه مصادر خارجية، ومن جملة خصائصـه أنـه محكوم بمصادر وظروف خارجة عن نطاقه، متكل وتابع في نشاطه التعليمي ، يتوقع وينتظر المكافأة والإطراء من الآخرين، نشاطه التعليمي سطحي، وأيضا يتميز بالجمود والتصلب الفكري يفقد السيطرة والتحكم بسهولة في المواقف التي يمر بها، تحصـيله الدراسي في غالب الأحيان منخفض، وغيرها من الخصائص المعروفة.

أشارت العديد من الدراسات لهذين النوعين من الدافعية، مثل دراسة كـل مـن Kasenti et Thibert (1996) التي أشارت إلى التعرف على أنواع عديـدة للدافعيـة، بحيث قاما الباحثان بإجراء بحث على عينة في تسع مدراس ابتدائية بكندا، يضم البحث 561 تلميذا، وتمت مساءلتهم عن الأسباب التي تقف وراء قيامهم بانجـاز فروضـهم المنزلية، وأسباب ذهابهم إلى المدرسة ومن النتائج التي توصلا إليها أن هناك نـوعين من الدافعية:

- الدافعية الداخلية أو (الذاتية) والدافعية الخارجية، إلى جانب ذلك تم التعرف على نوع ثالث تم التسليم به يسمى اللادافعية (Amotivation) والتلاميذ المتميزين بلا دافعية يقومون بالنشاط التعليمي، دون إدراك الرابطة الموجودة بين المخرجات والأفعال التـي

يقومون بها، وبفضل هذه الدراسة تم تطوير مقياس لتقدير الأنـواع المختلفـة الثلاثـة للدافعية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية(زايد، 2003).

3-1-3- محددات الدافعية:

يشير أصحاب النظريـة السوسـيومعرفية أمثـال Viauو Tardifو André أن دافعية التلميذ نحو الدراسة تحددها إدراكاته(Viau1997)، و في نفس السـياق أكـدت البحوث المجراة في إطار النظرية السوسيومعرفية، ونظرية الأنساب، أن دافعية الفرد تقوم على أساس تأثير ادراكاته، وتتمثل هذه الادراكات في:

- الصورة التي يرسمها الفرد أو يكونها عن نفسه؛
- فهم وضعية العمل أو النشاط؛
- توقعات الفرد؛

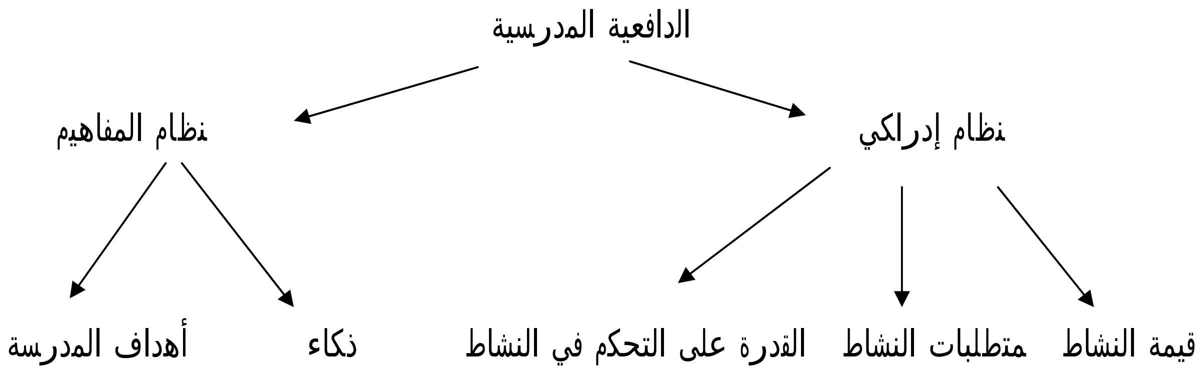
ولاستنتاج أكبر عدد من محددات الدافعية، يمكن استعراض بعض النماذج الرائدة التي فسرت الدافعية في المجال المدرسي، والتي اقترحت من طرف بعض البـاحثين أمثـال:Viau وWeiner Pintrich و Tardif وAndré, والتعـرف علـى المحـددات المشتركة بين هؤلاء الباحثين وهي كالتالي:

- **نموذج تارديف (Tardif (1992**:يشير Tardifفي إطار محددات الدافعية إلـى نوعين من الأنظمة وهي:

1- نظام المفاهيم Systeme de conception: يضـم مفهـوم التلميـذ لأهـداف المدرسة،مفهوم التلميذ للذكاء.

2- نظام الادراكات Systeme de perception : يضـم إدراك نظـام النشـاط، وإدراك متطلبات النشاط، وإدراك القدرة على التحكم في النشاط.

ويوضح Tardif تصوره للدافعية في المخطط التالي:



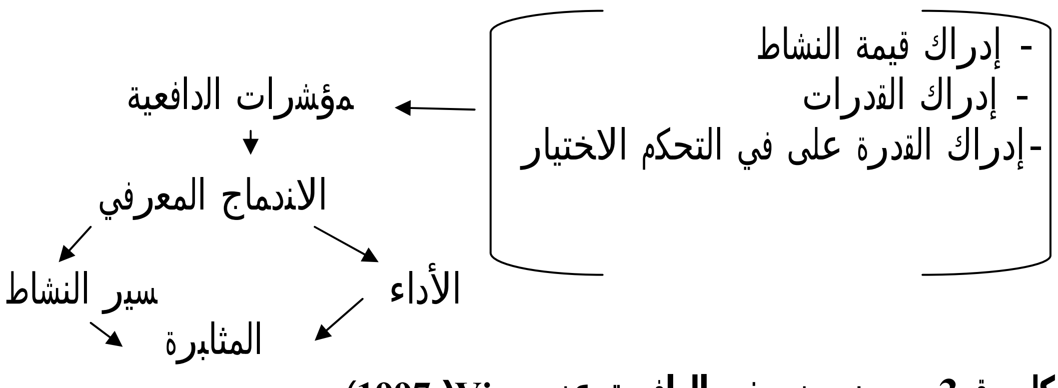
شكل رقم 2 يوضح محددات الدافعية عند(1992) Tardif(Viau1997)

- **نموذج فيو رولاند(1997) Viau Roland**: يحدد Viau مصادر الدافعيـة فـي النقـاط التالية:

  - إدراك النشاط
  - القدرات الذاتية
  - القدرة على التحكم في سير النشاط.

وحسب Viau، تنبع هذه المحددات وتتأثر أساسا داخل السياق المدرسي (Le contexte scolaire). ونموذجه في الدافعية يوضحه من خلال المخطط التالي:

- **السياق المدرسي**:



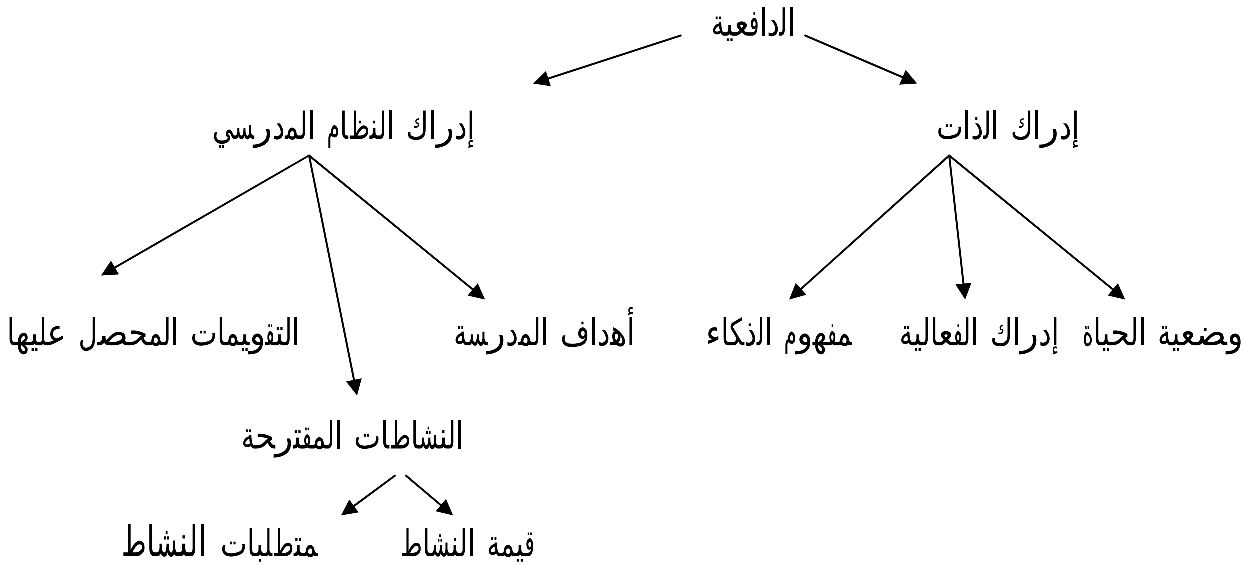
شكل رقم3 يوضح نموذج الدافعية عند Viau(1997)

• **نموذج برنارد أندري Bernard André**: يحصر André محددات الدافعيـة فـي متغيرين أساسين هما:

أ- إدراك الذات: ويضم وضعية الحياة،وإدراك الفعالية،ومفهوم الذكاء.

ب- إدراك نظام المدرسة: ويضم المدرسـة وأهـدافها، والتقويمـات أو النتـائج المحصل عليها والنشاطات المقترحة بدورها تنقسم إلى: قيمة النشاط، ومتطلبات النشاط.

وتتضح محددات الدافعية عند André من خلال المخطط التالي: (Viau1997)



شكل رقم 4 يوضح محددات الدافعية عند André (Viau1997)

• **نموذج بانتريش Pintrich:** يحصر Pintrich محددات الدافعية في مصـدرين أساسين يتفرعان إلى مصادر فرعية هما:

- المكونات الدافعية؛

- المكونات المعرفية؛

تنقسم المكونات الدافعية إلى:

- التوقعات والتي تضم حسب Viau(1997) كل مـن إدراك القـدرات وإدراك القدرة على التحكم في النشاط.

- القيم والتي تضم كل من الأهداف المحددة من طرف التلميـذ، وإدراك قيمـة النشاط.

- الانفعالات: تتمثل بصفة أساسية في القلق، حيث يرى Pintrich أن قلق التلميذ أمام نشاط تعليمي تعلمي يعد متغيرا ذا أهمية بالغة في فهمه لدافعيته، وإدراكه لقدراته، ولقيمة النشاط المطلوب القيام به.

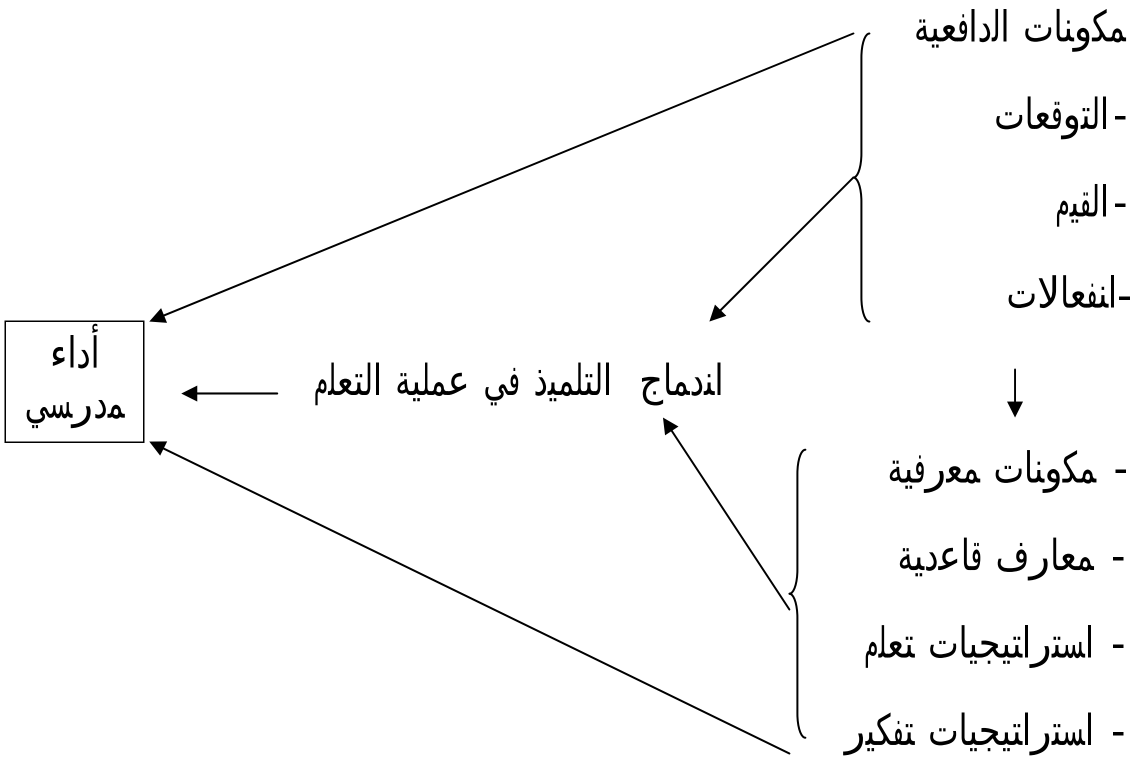
بينما المكونات المعرفية فتتمثل أساسا في:

- المعارف القاعدية للتلميذ وكيفية تنظيمها في الذاكرة؛

- استراتيجيات التعلم؛

- استراتيجيات التفكير، والتي تتعلق بالقدرات التي يمتلكها التلميـذ لحـل المشاكل، وممارسة التفكير.

ومما يلاحظ أن استراتيجيات التعلم اعتبرها Viau(1997) فـي نموذجـه مـن مؤشرات الدافعية، وليس من محدداتها، كما اعتبرها André. ومـن خـلال المخطـط التالي يوضح Pintrich محددات الدافعية:



شكل رقم5 يوضح محددات الدافعية حسب Pintrich **(Viau1997)**

• **نموذج وينر Wiener** : يعتبر تصورWiener عن الدافعية من أبرز التصـورات، ولا يمكن التطرق إلى الدافعية دون الإشارة إلى تصوره من خـلال نظريـة العـزو أو الأنساب Theory de attribution، والذي يرى فيه أن أساس الدافعية عند التلميذ ترتكـز على إدراكه، لسبب نجاحه أو فشله، هذا الأخير يمثل الأساس بالنسـبة لسـلوك الفـرد، فالتلميذ الذي يرجع فشله إلى الأسباب، بإمكانه التحكم فيها من خلال الجهد المبـذول، أو الاستراتيجيات المتبعة في عملية التعلم لديه، حيث نجده يمتلك الإحساس القـوي بالقـدرة على التحكم في سير العملية التعليمية، ويتمكن من النجاح فيما بعد، مقارنة بالتلميذ الـذي يعزو نجاحه أو فشله إلى أسباب خارجة عن نطاق تحكمه، مثل (سوء الحظ، مزاج المعلم السيئ..وغيرها) وحسب نظرية الأنساب فان تحديد مستوى دافعية التلميذ يتحدد أساسا من خلال تحليل النجاح والفشل، وبإمكانه بناء استراتيجيات التدخل في الدافعية بإتباع طريقـة إعادة الأنساب La réattribution من خلال توضيح الأسباب الحقيقية للنجاح أو الفشـل.(Wiener1992).

وفي سياق ذكرنا للإتجاهات النظرية العديدة في مجـال الدافعيـة أوضـح Weiner و McClelland أن هناك منحنين للتوجهات النظرية في مجال الدافعية هما:

- **المنحى الأول:** المستمد من النظرية التقليديـة لكـل مـن McClellandو Atkinsonوالذي يرى أن أساس الدافعية وجداني، وأن لكل دافع حالـة وجدانيـة. (Edgar, Robert 1993)

- **المنحى الثاني:** الذي يركز على النماذج المعرفية والتـي تعتبـر الدافعيـة ظاهرة معرفية وأساساها مخطط الذات، ومن بينها نمـوذج مـاركوس وكاشـور وغيرها.

إلا أننا في هذا الجزء سنتناول أبرز النظريات في هذا المجال، ومجال علم النفس بصفة عام

3-1-4- نظريات الدافعية الحديثة:

3-1-4-1-النظرية المعرفية الاجتماعية (المعرفية) Social Cognitive theory:

يشير باندورا Bandura في نظريته إلى التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوك الفرد، لكنه لم يوافق على تصور التأثير التام للقوى الخارجة عن نطاق الفرد، وقد طـور هذا الأخير النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، حيث يفتـرض أن المعارف تتوسط تأثيرات المحيط على سلوك الفرد.

يركزBandura في نظريته على مفهوم يعتبره محددا هاما ورئيسيا، وهـو فعاليـة الذات "Self-efficacy" الذي يرتبط بمفاهيم الكفاية والتوقع والقصد والنية، حيث أن فعالية الذات يمكن أن تكون منبأ قويا للأداء المدرسي، لذلك كثير من العلماء استخدمه في السياق المدرسي أمثال(Dweck et Legget(1988 و (1989) Schunk (1997)Viau ، كما يشرح ذلك زايد (2003).

إلى جانب ذلك، تشير هذه النظرية إلى أن الدوافع نابعة من ذات الفرد، وهي مرتبطة بعوامل مركزية كالقصد والنية، والتوقع استنادا إلى مقولة: أن الكائن الحي مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية، على النحو الذي يرغب فيه.وكمثال على ذلك، ظاهرة حب الاستطلاع، التي هي نوع من الدافعية الذاتية، يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو فكرة معينة عبر سلوك استكشافي، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته، وقدرته على الضبط، والتحكم الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك، وعليه يعد حب الاستطلاع دافعا ذاتيا أساسيا لأهميته في التعلم والابتكار، وخاصة لدى الصغار لأنه يمكنهم من معرفة ذواتهم والبيئة المحيطة بهم، ويساعدهم على البحث والاستكشاف هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، فقد بين Bandura أن هناك أربعة مصادر رئيسية للمعلومات، تؤثر في فعالية الذات في المواقف الأكاديمية، وفي الخبرة الفعلية(الواقعية) وهي:

- الخبرة البديلة؛
- الإقناع اللفظي؛
- التنبيه الفيزيولوجي.

يعتبر Bandura أن الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات، فنجاحات التلميذ في السابق تزيد من تقييم الفعالية لديه، في حين الفشل أو الإخفاقات تقلل من ذلك التقييم، كما تعزز وتدعم الخبرة البديلة ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، خصوصا عند وجود خبرة شخصية قليلة بالمهمة، فقد يقتنع طفل أحيانا بأنه قادر على إنجاز أو أداء مهمة ما بعد مشاهدته لطفل من نفس سنه يقوم بها.

فالخبرات الفعلية والبديلة أكثر تأثيرا من الإقناع اللفظي، إلا إذا كان واقعيا ومدعما بخبرة حقيقية، ويمكن للتشجيع أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، لاسيما إذا كان من شخص موثوق به، ويعمل التنبيه أو الاستثارة الفيزيولوجية على التأثير على ثقة الطفل بذاته لأداء المهمة، فالقلق مثلا إذا أثر سلبا على أدائه في الماضي، فمحتمل أن يفقد

ثقته في قدرته على الأداء مستقبلا، وعليه فإن انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقه، ويمكن أن يؤثر على قدراته على الفهم، حسب مايراه زايد (2003).

هذا وتضم أحكام تقييم فعالية الذات استنتاجات خاضعة لتأثيرات عديدة، كالمعتقدات السابقة والتوقعات، وصعوبة المهمة، وكمية الجهد المبذولة، إلى جانب المساعدات الأخرى.

3-1-4-2- نظرية التعلم الاجتماعي لـ روتر Rotter:

بنى روتر Rotter نظريته على مفهوم المعتقدات فيقول أن معتقدات الفرد عما يجلب له المكافآت، وليست المكافآت بحد ذاتها، هي التي تزيد من تكرار احتمال السلوك، فالأفراد إن لم يدركوا أن ماحصلوا عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية، أو سلوكياتهم، فتلك المكافآت لن تؤثر على سلوكاتهم في المستقبل، ويعتقد Rotter أن اعتقاد الأفراد الذين يملكون كفاية أكاديمية لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حالة وجود مدعمات(زايد2003).

ويفترض Rotter وAtkinsong أن توقع المعززات وقيمتها يحدد السلوك، كما أن التوقعات تعتمد على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك، ومثال ذلك، أن العلامات أو التقدير المرتفع لطالب الثانوية في مادة العلوم يكون ذا قيمة كبيرة لديه، إذا كان يأمل أن يكون طبيبا، لأنه يرتبط بمعزز ثاني وهو الالتحاق بكلية الطب، فمحاولة الطالب وجهده في دراسته يتحدد وفق توقعه بأن العمل الجاد يؤدي إلى التعزيز، أو عندما يشاع أن أحد المدرسين يتحيز ضد البنات فلا يعطيهم تقديرا جيدا فإن ذلك يمكن أن يؤثر على توقعاتهن، وبالتالي على سلوكياتهن حتى ولو كانت الإشاعة غير صحيحة، ويضيف إلى ذلك Rotter بأن الأفراد يعممون المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز، كما هو الأمر في مصدر الضبط الداخلي والخارجي، وتتحدد التوقعات في موقف معين، ليس فقط من خلال المعتقدات في التعزيز في ذلك الموقف، بل من خلال تعميم التوقعات التي تبنى على الخبرات في المواقف المشابهة، ويتضح إلى جانب ذلك، بأن المعتقدات إذا تكونت، فمن

الصعب أن تتغير وهي تؤثر تأثيرا فعالا في السلوك، بحيث إذا تكررت خبرة الفشل عند التلاميذ، ينمو لديهم اعتقاد بأن النجاح لا يتوافق مع الجهد المبذول(زايد، 2003).

3-1-4-3- نظرية العزو: Wiener's attribution theory

تعد نظرية العزو لصاحبها Wiener من بين العديد من النظريات التي حاولت شرح كيفية تفسير الشخص لسلوكه، وتعود الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى العالم الألماني Heider الذي يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث فقط، كما هو الحال بالنسبة للنظريات السلوكية، وإنما هو مفكر بسبب حدوثها باعتباره كائنا عاقلا .

حيث يعتبر أصحاب هذه النظرية أن الأفراد الذين يعدون أنفسهم أكفاء في مهمة ما، يحتمل أن يعزون النجاح لجهدهم وقدرتهم، بينما الفشل فيعزونه لأسباب أخرى.

أما الذين يعتقدون أنهم غير أكفاء يعزون فشلهم إلى نقص القدرة، ويبحثون عن تفسير خارجي للنجاح. (Viau 1997).

وفيما يتعلق بتفسير السلوك فـ Wiener يفترض أن سلوك الفرد يتأثر بالكيفية التي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسببة في سلوكه، فإما أن يسندها إلى عوامل داخلية ذاتية أو إلى عوامل خارجية، وفي كلتا الحالتين يمكن للشخص أن يخطئ في إدراكه للعوامل المفسرة لسلوكه، ويرى Viau في مجال التعلم أن الأحداث الأساسية أو المهمة، المتعلقة بالنجاح أو الفشل المدرسي تولد إدراكا يحدد الطريقة التي يسند بها التلميذ مايحدث له في القسم، وتكون ذات أهمية وتأثير على دافعيته للتعلم.

والذي يدرس النظرية يلاحظ أن نظرية العزو تعكس مصدر الضبط، فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل وقد طورWiener ثلاثة أبعاد لعملية العزو أو الإسناد.(Stipek, 1998)

أ- المصدر أو مكان السبب:"Locus " هذا البعد يميز بين الأسباب الذاتية (الموهبة، القدرة والاستعداد المعرفي وغيرها) في التلميذ لتفسير الأحداث أو الظواهر، والأسباب الخارجية (البرامج، الزملاء، الحظ، صعوبة النشاط وغيرها). فالتلميذ مثلا يعطي عزوا داخليا عندما يرى أن فشله يوم الامتحان كان بتعبه، بينما يقدم عزوا خارجيا في تفسيره فشله إلى عدم كفاءة أستاذه.

ب- الثبات واستقرار السبب "Stability": يسمح هذا البعد بالتمييز بـين الأسـباب على أساس ديمومتها أو استقرارها، فقدرة التلميذ مثلا تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن، بينما المجهود والحظ، والحالة المزاجية يمكن أن يتغير في أية لحظة، وهكذا فعنـدما ينسـب التلميذ نجاحه في نشاط تعليمي معين إلى موهبته فهو يعطي سببا ثابتا، بينمـا إذا عـزى نجاحه إلى المزاج فإنه يقدم سببا قابلا للتعديل.

ج- التحكم في السبب أو الضبط "Control": يشير هذا البعد إلـى التفريـق بـين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ، فالسبب المتحكم فيه هو السبب الـذي يمكـن التلميـذ اجتنابه إذا أراد، بينما السبب غير القابل للضبط يتأثر بدرجة تحكم الفرد في السبب، فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار القدرة أو الجهد المبذول الذي نبذله بينما من المفترض أننـا لانتحكم في حظوظنا.(Stipek ,1998)

وتعد هذه الأبعاد الثلاثة ذات أهمية كبيرة في فهم أنماط الأسباب التـي يسـتخدمها المتعلم لتفسير سلوكه الإنجازي من جهة ، ولتوضيح أسباب نجاحه أو فشله مـن جهـة أخرى.

وفي نفس السياق يرى (Viau 1997) أنه لا يوجد تصنيف صحيح أو أحسن في مثل هذه الحالات المبهمة أو المتردد فيها، بما أن الموضوع يخص الإدراك، وينبغي حسبه قبل التصنيف أو التنظيم، إجراء استشارة أهل الاختصاص، للاتفاق أو الـرفض فـي تنظـيم وتصنيف الأسباب المقترحة ضمن الأبعاد التي تعتمـد فـي تفسـير عمليـة العـزو أو الإسناد(Viau, 1997).

3-1-4-4- نظرية التقرير الذاتي: "Self- détermination"

تفسر هذه النظرية الدافعية الداخلية على أساس الاستقلال الذاتي، حيث يرى علماء هذه النظرية أمثال: Deci et Ryan و Vallerand أن الأفراد يدفعون داخليا لتنمية كفايتهم، ولأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة إلى جانب ذلك تفترض هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، وهذا مايشعرهم بالفعالية، والكفاية لأداء مهمة ما، ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي لها مصدر ضبط داخلي، والمواقف ذات مصدر الضبط الخارجي، فحسب (Viau1997) يكون الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط معين، حين يكون مصدر الضبط خارجيا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن الأفراد المدفوعين بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وقدراتهم، وكفايتهم وإنجازاتهم، ومشاركتهم في الأنشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء، تشكل لهم هذا استمتاعا بالنسبة لهم.

فشعور الأفراد بالفعالية والكفاية يسبب النجاح، ويعزز جهدهم في الإتقان، ويرفع مستوى الدافعية الداخلية لأداء مهام أخرى متشابهة، والعكس فالشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية، وبالتالي يضعف ويقلل من جهدهم في الإتقان لأداء المهام، والدافعية الداخلية في السياق المدرسي: هي مايقرره وينتجه التلاميذ من سلوك نشط، والذي يتمثل في التعمق في التركيز والمثابرة والجهد، بينما مايقرره وينتجه التلاميذ من سلوك سلبي مثل التجنب والإهمال والتجاهل وغيرها ، متمثل في سلوكيات الدافعية الخارجية.(زايد، 2003)

3-1-4-5- نظرية الهدف " Goal theory ":

تعتبر نظرية الأهداف من أحدث واهم النظريات التي أعطت تفسيرا للدافعية، وهي تندرج تحت غطاء النظريات المعرفية، والنظريات الاجتماعية المعرفية، التي تهتم بالعمليات العقلية وتؤكد على أهمية الإدراك في حدوث عملية التعلم، والتذكر دون إهمال الدافعية للتعلم ومختلف العوامل الخارجية.

ومن بين العديد من العلماء أمثال (Ames 1992) و (Thill 1993)، فقد استخدموا نظرية الأهداف في المجال الرياضي والمجال المدرسي، وتفترض هـذه النظريـة أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون لديهم توجه نحو أهداف التعلم.

والهدف الأساسي لهذه النظرية يتمثل في أن أهداف الفرد فـي المواقـف التـي تتطلب الإنجاز هي إظهار ما يملكونه من مؤهلات وقدرات معينة، من أجـل بلـوغ أهداف معينة، وتؤكد هذه النظرية على وجود ارتباط عقلاني بين الأهـداف وسـلوك الأفراد، وفي نفس السياق، تسعى البحوث الحديثة إلى فهم وشرح دافعية الـتعلم مـن خلال الأهداف التي يسعى التلميذ لتجسيدها، وقـد بـين (Ames1992) أن الأهـداف المختارة من طرف التلميذ نوعين، نوع داخلي، ونوع خارجي، حيث أن هناك هدفان أساسيان يحددان بصفة ذاتية النجاح أو الفشل، والحكم على الجهد المبـذول فـي أداء مهمة ما.

ونظرية الأهداف تتضمن نوعين من أهداف الـتعلم "les Buts d apprentissage" وأهداف الأداء أو المنافسة"Buts de compétition" ويميز بعض الباحثين أمثال Elliot et Dweck (1993) بينهما، في حين يفرق البعض الآخر بـين أهـداف السـيطرة أو التحكم وأهداف الكفاءة أو المردودية.

أ- **أهداف التعلم "Learning goals":**

وتسمى أهداف الإتقان أو أهداف المهمة، وتعني حسب (Stipek 1998) دافعية تحقيق الهوية أو إثبات الشخصية، وقد بينت الدراسات أن التلاميذ ذوي أهداف الـتعلم يتميزون بالقدرة العالية في معالجة المعلومات بعمق، والمستوى العالي مـن الضـبط "الذاتي" وتشمل أهداف التعلم استراتيجيات عمل مختلفة مثل بذل جهد كبير لمحاولـة فهم متطلبات النشاط المطلوب إنجازه، وهذا ما أوضحته دراسـة (Meece et Hoyle 1993) وكذلك دراسة (Ames (1992 التي بينت أن أهداف التعلم لها علاقـة كبيـرة بالجانب الانفعالي للتلميذ، فهي ترتبط إيجابا بالفخر والرضا في حالة النجاح، وتـرتبط سلبا بالقلق في حالة الفشل.(زايد2003)

إلى جانب ذلك فإن التلاميذ ذوي أهداف التعلم يميلون إلى الاعتقاد بأن الجهد هو مفتاح النجاح أو الإخفاق أو الفشل، هو خطوة طبيعية في عملية التعلم،أو قـد يـؤدي الفشل إلى النجاح عند بذل جهد اكبر، مع استراتيجيات عمل مطلوبة لتحقيق النجـاح وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي أهداف التعلم هم أكثر دافعية للـتعلم، مقارنـة بالتلاميذ ذوي أهداف الأداء. (Ames 1992).

ب- أهداف الأداء "Performance Goals":

وتسمى أيضا بأهداف القدرة وأهداف الأنا، أو الكفـاءة، وأهـداف المردوديـة، وبينت الدراسات أن أهداف الأداء تتضمن أنماطا مختلفة من التفكيـر، سـواء تعلـق الأمر بالتلميذ ذاته، أو بالمهمة، أو بنتائج تلك المهمة، إضافة إلى ذلك، فإنهم يميلـون إلى إظهار قدرات عالية في التعلم، للحصول على تقديرات ملائمة، من طرف الأساتذة و الوالدين مثل العلامات الجيدة، ومدح المعلم والحصول على المكافـآت والجـوائز بمعنى آخر، فإن الأداء لديهم يعكس توجها خارجيا أو أهدافا ذات طابع خارجي، ممـا ينتج عنه ضعف مستوى دافعيتهم وتحصيلهم الدراسي.

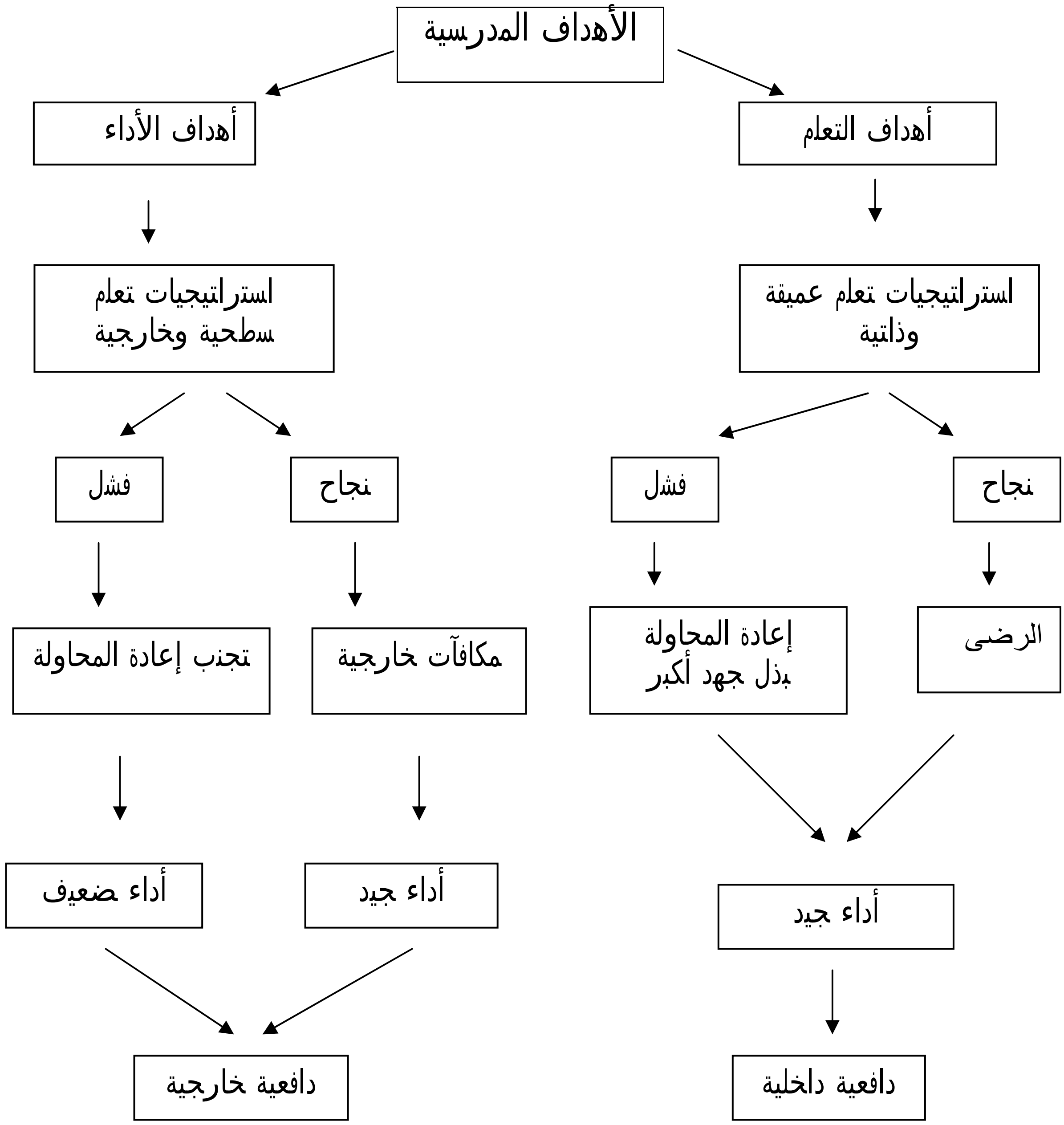
ج- أوجه الاختلاف بين أهداف التعلم وأهداف الأداء: من خلال ما سبق يمكـن الإشارة إلى أنه على الرغم من أن جل التلاميذ هم في الحقيقـة خلـيط بـين هـذين الصنفين، إلا أننا نحاول تمييز خصوصيات لكل صنف.

تختلف الأهداف في الصنف الأول عن الصنف الثاني، حيث أن أهداف الصـنف الأول لهم مفهوم الليونة أو المرونة في الذكاء، ويمكن تحسينه مع التعلم والجهد، بينما الأشخاص الذين لديهم أهداف من الصنف الثاني يتميزون بمفهوم الثبات، إلى جانـب ذلك، يحتوي على أنماط مختلفة من التفكير، فتلاميذ هذا الصنف يميلون إلى الاطلاع، ويتميزون بشغف كبير للمعرفة، ويسعون وراء التحديات، والاهتمام بالتعلم، أي وراء أهداف لها طابع داخلي أو ذاتي، ويمكن القول أن الصنف الأول له دافعيـة داخليـة، ويرجع نجاحه إلى أسباب داخلية ومتحكم فيها، كالجهد المبذول، ويركز في أداء مهامه على رفع أدائه وتنمية حبه للتعلم.

في حين الصنف الثاني يتميزون بالدافعية الخارجية، يركزون في أداء مهـامهم على الاعتراف بقدراتهم من طرف الآخرين، ويرجعون نجاحاتهم إلى أسباب خارجية وغير متحكم فيها، كالحظ والمزاج.

وبصفة عامة، فإن نظرية الأهداف تهدف إلى إبراز الارتباط العقلاني الموجـود بين الأهداف وسلوك الأشخاص، وقد بين بعض الباحثين أمثـال (Dweck and 1998) Smiley أن السلوك الذي يظهره التلاميذ متوقف على إدراكهم لمدى قـدرتهم علـى مواجهة الموقف، أكثر مما هو متوقف على طبيعة الهدف، بحيث عندما يكون التلاميذ ذوو الصنفين لهم ثقة في قدراتهم للنجاح في مهمة معينة، يظهرون سـلوكا متشـابها وقابلا لمواجهة التحدي الموجود في تلك المهمة، إلى جانب ذلك فقد بين علمـاء هـذه النظرية العلاقة الموجودة بين استراتيجيات الضبط الداخلي "الـذاتي" وبـين أهـداف الأداء، وهي علاقة معقدة وغير واضحة، مقارنـة بتلـك العلاقـة الموجـودة بـين استراتيجيات الضبط الداخلي، وأهداف التعلم. كما بينوا وجود علاقة ايجابية بين الأداء وبين استراتيجيات التجنب والنفور واستراتيجيات التعلم السطحية.

الشكل التالي يلخص نظرية الأهداف



شكل رقم6 يبين نظرية الأهداف عند (1992) Ames

3-1-4-6- نظرية دينامية السمات في الدافعية لـكاتل(1965) Cattell :

يفترض كاتل Cattell في سياق هذه النظرية وجود إطار عام يشمل العوامل التي يمكن على أساسها تفسير السلوك البشري، والذي سماه "الشبكة الدينامية"، Cattell استخدم في الدراسة منهج التحليل العاملي، وهو منهج إحصائي يهدف إلى معرفة أنواع السـلوك التي ترتبط مع بعضها البعض، واستخلاص وجود فئتين مختلفتين من العوامل ذات التأثير

الدافعي، حيث أن الفئة الأولى خاصة بعوامل الطاقة الحيوية المحركة والموجهة، مع ما يصاحبها من النزعات الوجدانية المناظرة، بينما الفئة الثانية تسمى عوامل "العاطفة" وتعني مصدر الدافعية التي اكتسبها الفرد، إلى جانب ذلك، تشمل نظرية السمات ثلاثة أسس أو معالم أساسية هي:

- أن هذه النظرية تشير إلى المنشأ الحيوي للدافعية، والذي يقوم على أساس اجتماعي، بمعنى أن أصول الدافعية توجد في العمليات الاجتماعية التي يكتسبها الفرد ويتعرض لها خلال حياته.

- تختلف نظرية السمات عن النظريات الأخرى في أنها تمدنا بمقاييس للسمات الأساسية للدافعية.

- تهدف هذه النظرية إلى تقديم تفسيرات علمية موضوعية ومنطقية، للتذبذب الذي يحدث من وقت لآخر في قوة دافعية السمات، أي الحالات التي تطرأ على الدافعية.(محمد السيد، 1998).

3-1-5- الدافعية والفروق الفردية:

يساعدنا مفهوم الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي، عندما تكون هذه الفروق راجعة لعوامل أخرى غير الذكاء والاستعداد الدراسي.

وتظهر أهمية هذا المفهوم إذا علمنا أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل لا يزيد عن 0.5-0.6 وهذه معاملات بعيدة عن الارتباط التام، لذلك كثيرا ما نجد تلاميذ منخفضي القدرة ومع ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عال، وتلاميذ آخرين ذوي ذكاء مرتفع لكن تحصيلهم الدراسي منخفض، وغالبا ما يكون العامل المسؤول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتحصيل، فالطالب الذي يحصل على مستوى أقل من المتوقع منه، هو طالب ليس مدفوعا بالتحصيل بالدرجة التي تمكنه من تحقيق المستوى المناسب لاستعداداته، في حين أن الطالب الذي يحصل على مستوى أعلى من

المتوقع يبذل جهدا كبيرا في الدراسة، نتيجة لارتفاع الدافع للإنجاز لديه، لـذلك هنـاك علاقة قوية بين الدافع للإنجاز والأداء.(رجاء محمود أبو علام،1986).

إنه من المهم التأكيد على أن كل نشاط وبالتالي كل تعلم لا يمكن تحقيقه إلا إذا كـان مبنيا على أساس دافع معين، أي هدف مرغوب فيه من طرف المتعلم لكن الأمر لا يعني ترك التلاميذ لأنفسهم بحجة تطبيق تعليم جذاب، لكن استخدام اتجاهاتهم العفوية من أجـل تكوينهم وتربيتهم. إن جذب جزء من الدوافع يرجع إلى استخدام صلاحيات المتعلم حتـى يتم توجيهه نحو الأهداف المحددة، والبيداغوجيا التقليدية كانت حساسة لأهمية الدافع عنـد المتعلم وخصوصا التلميذ، مع التأكيد على ضرورة إيقاظ والتقاط الانتباه، يمكن أن يولـد هذا الأخير من خلال ميل سطحي، وهو ميل أحدث من الخارج اصطناعيا، أي الذي لـم يستدع من طرف المتعلم نفسه، أو ميل عميق، وهو ميل فعال وهو يولد مـن اهتمامـات المتعلم. (Deldime & Demoulin,1975).

إن استغلال الدوافع من أجل التعلم يتم على مستويين حسب (Mucchielli,(1994:

أ- على المستوى الفردي: يبحث المعلم خاصة عن فهم مـا يهـم المـتعلم (أي دوافعه) وعندما يتمكن المعلم من التوصل إلى ذلك فإنه يستطيع إيصال المعرفة المكلف بها إلى المتعلم.

ب- على المستوى الجماعي: على المختص التربوي أن يستخدم الدوافع المشتركة وأن يضمن التغذية الراجعة الآنية Le Feed-back instantané، كما يجب وضع الأهداف المقبولة لكل درس مع تسهيل المفاهيم، وكذلك إظهار التنظيم المنطقي للمعارف حـول نقطة معينة، وليس فرض التذكر.

ومن الدوافع التي تثيرها وضعية التعلم حسب(Deldime & Demoulin,(1975 مـا يلي:

- الحاجة إلى التقدم والنمو تدفع الفرد إلى الاستجابة لنداء التربية، لكن توجد نقـاط أخرى مرتبطة بالمهام الدراسية أو المهنية تعتبر كفرص للتقدم والتفوق.

- الفضول أو الحاجة إلى الفهم والاستعلام، وهنا نلتمس الديناميكية العقليـة للفـرد، فليس مؤكد أن الأوساط التربوية (الأسرة، المدرسة) متفتحة دائما بشكل كاف لتسمح للإغراءات الخارجية بإعطاء إجابة لحاجة الفرد.

- الحاجة إلى تأكيد الذات وإيجاد النجاح في وضعيات، ومن ثمة التفوق، هذه الحاجة إلى تأكيد الذات هي موجهة من طرف وضعية تنافس مع الذات نفسها.

- في وضعية جماعية، كل مجموعة من السلوكات هي مدفوعة من خلال البحث عن رفاهية اجتماعية، فحضور الآخرين هو محفز للفرد، لكن هذه الوضعية تنتج أعراضا أكثر سلبية عندما يتعرض الفرد للفشل.

3-1-6- استراتيجيات تنمية الدافعية عند التلاميذ:

بما أن الدافعية لها الأهمية الكبيرة، والدور الكبير في التحصيل خصوصـا، حـاول بعض الباحثين طرح مقترحات أو استراتيجيات متعددة لزيادة الدافعيـة عنـد التلاميـذ ومنها:

- استخدام أسلوب الأسئلة والمناقشة عوضا عن تقديم المعلومات الجاهزة؛

- استخدام أسلوب التعلم الذاتي أو الفردي، والاكتشاف، وذلـك لإعطـاء الفرصـة للتلاميذ ليحققوا بعض الاكتشافات؛

- السماح للأطفال بارتكاب بعض الأخطاء أثناء ممارسة الـتعلم، لأن ذلـك مـن الشروط الجوهرية للاكتشاف؛

- تعزيز وتنويع التعزيزات عند التلاميذ بشكل مناسب؛

- توظيف نتائج التحصيل في دفع دافعية التلميذ؛

- توفير جو تسوده المحبة والألفة والديمقراطية سواء في البيت أو المدرسة؛

- عدم اللجوء إلى أسلوب التحكم؛

- الابتعاد عن استخدام أسلوب العقاب البدني؛

- تقديم أسئلة في مستوى التلاميذ، بهدف إتاحة الفرصة أمامهم للنجاح، لأن النجاح في حد ذاته تعزيز يزيد من دافعية الفرد، وينتقل به من نجاح إلى نجاح؛

- توظيف اللعب في التعلم؛

- ربط عملية التعلم بالميول؛

- تنويع الوسائل التعليمية والأساليب التدريسية؛

- الانتقال من السهل إلى الصعب؛

- الاهتمام بالحاجات الفسيولوجية وحاجة الأمن؛

- تنمية مفهوم الذات الايجابي لدى التلاميذ؛

- تحديد الأسباب التي يعزو التلاميذ فشلهم فيها؛

- الابتعاد عن التخبطية في الفكر والعمل بمعنى التخاص من المعتقدات البالية حول البنت، وقدراتها، وتغيير بعض العادات غير الصالحة التي تجعـل مـن البنـت سـلبية وهامشية، ومعاملتها معاملة عادلة تتسم بالعدل والمساواة.

3-2- الدافعية للإنجاز:

نتطرق في هذا الجزء من الفصل إلى تاريخ نشأة الدافعية للإنجـاز، إلـى جانـب التعاريف المختلفة لها، وظائف الدافعية للانجاز وغيرها من العناوين المتعلقـة بالدافعيـة للإنجاز، ويعتبر هذا الجزء الأساسي في الفصل باعتباره يتناول الدافع للإنجاز في المجال التعليمي، وهو محل اهتمامنا في البحث.

3-2-1- نشأة مفهوم الدافعية للإنجاز وتطوره:

بدأت دراسات الدافعية للإنجاز Motivation Achievement في الثلاثينات على يد Murray في مجال الشخصية، ولكن يرجع الفضل إلى McClelland في إبـراز هـذا الخط من البحوث وتطوره في العديد من الحضـارات، وبـدأت الـدول المتقدمـة منـذ

الخمسينات تعطي جل اهتمامها لدراسة الدافعية للإنجاز، وتنميتها لدى أبنائها بغية تحقيـق المزيد من التقدم الاجتماعي والاقتصادي لمجتمعاتها.

يعتبر الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسـانية، والتـي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي، والمهني، ودوافع العمـل، بـل يمكن النظر لدافع الإنجاز بوصفه أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، ويعـد مـن أكثر الدوافع النفسية والاجتماعية التي حظيت باهتمام الباحثين لأهميته وإسهامه في النمو الاقتصادي، وبرز منذ الستينات من القرن العشرين وما بعدها بوصفه أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث.كما يرى ذلك العتيبي(1996).

ويعد دافع الإنجاز مكونا هاما في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليـه مـن أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.(دويدار،1991).

وقد أبرز(1985) McClelland دور العوامل السيكولوجية في النمـو الاقتصـادي، فدرس الدافع للإنجاز من خلال عينات مـن الإنتـاج الأدبـي فـي فتـرات الازدهـار والانخفاض، في النمو الاقتصادي في أربعـة بلـدان:اليونـان القديمة،اسـبانيا،انجلترا، والولايات المتحدة الأمريكية، وقد اعتمدت هذه البحوث على افتراض مـؤداه أن الـدافع للإنجاز عامل أساسي مسؤول عن النمو الاقتصادي.

تعد الدافعية للإنجاز حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عنـد المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.(قطامي وعطس، 2002).

3-2-2- مفهوم الدافع للإنجاز:

طور Murray مفهوم الدافع للإنجاز، واسهم في إدخاله إلى التراث السـيكولوجي، وذلك من خلال دراسته لدينامية الشخصية باعتباره أحد متغيراتها الأساسية، كما يرجـع

إليه الفضل في تحديد مفهوم الدافع للإنجاز، وإرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسه.

أ- **تعريف (Medinick(1975**: الدافع للإنجاز لديه هو الأداء في ضوء معيار التفوق أو الرغبة في النجاح والاستقلال.

ب- تعريف قولدنسون (1984) Goldenson: تشير الدافعية للإنجاز إلى حالة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي حسبه، أيضا، الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

ج- **تعريف نادية الشرنوبي(1988):** هو تكوين افتراضي متعدد الأبعاد، يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد، وتحمل الصعاب، والتغلب على كل ما يصادفه من عقبات، في سبيل تحقيق الطموح إلى التفوق والارتقاء من خلال المنافسة والإصرار وان يتم ذلك بسرعة واستقلالية.

وأشار "هيلجارد" وآخرون إلى أن الدافع للإنجاز يعني تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز.(خليفة، 2000).

وعرفه احمد عبد الخالق(1991) بأنه الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح، وخليفة (2000) يعرفها بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة والتغلب على العقبات، والمشكلات، التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل.

وأوضح فاروق موسى (1991) أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك، ويوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح في العمل.

وتعرف الدافعية للإنجاز أيضا بأنها مجموعة من الشروط تسهل وتوجد وتساعد، على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الاستجابات، وهي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو الهدف، وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف(Govern et Petri, 2004)، كما انه لايمكن التطرق للدافع للإنجاز دون ذكرAtkinson الذي اهتم بدراسة الدوافع، وذكر أن النزعة للإنجاز هي استعداد دافعي مكتسب، ويقول أن الدافع لإنجاز النجاح، والدافع لتجنب الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعا بالنجاح فسيحاول أداء المهمات التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة دافع النجاح هنا مرتفعة، أما إذا كان الطالب مدفوعا بالخوف من الفشل، سيتجنب أداء المهام الصعبة، وسيختار المهام الأكثر سهولة، وذلك لتخفيض احتمالية الفشل أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن عزو الفشل هنا إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات.(المدهون موسى، 1995).

ومن خلال استقرائنا لمفاهيم الدافعية للإنجاز نستخلص بعض الجوانب الأساسية أو المعالم المهمة لهذا المفهوم:

- تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز؛
- التخطيط للمستقبل بحرص والاهتمام بوضع البدائل ودراستها؛
- مقاومة الضغوط الاجتماعية وضغوط العمل التي قد يتعرض الفرد لها؛
- الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها؛
- الأداء في ضوء الرغبة في النجاح والاستقلال والثقة بالنفس؛
- دافع الإنجاز هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه نحو تحقيق النجاح في العمل؛
- استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والمثابرة على حل المشكلات والعقبات التي تواجهه؛
- منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم؛

- محاولة التعرف على نتائج أعمال الآخرين بشكل مباشر ومنتظم؛

3-2-3- وظائف الدافعية للإنجاز:

تسهم الدافعية للإنجاز في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، ويمكن القول أنها مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغيرات التي تطرأ على عملية المثير، والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه، ويوضح الفكرة علاونة (2004) بأننا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما(أي أن سلوك الإنسان هادف) فقد نجلس على طاولة وقتا معينا، ونتناول ورقة وقلما ونكتب صفحة أو أكثر ونضعها في مغلف ثم نضع عليها طابعا بريديا ونرسله بالبريد، لاشك أن هذه الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع للإنجاز العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث هذا كله.

كما أن الدافعية للإنجاز تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما وقد تكون المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير أو قياس مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد، وهي بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية وهي حسب علاونة (2004):

أ- **الدافعية تستثير السلوك:** الدافع للإنجاز يحث الإنسان على القيام بسلوك معين، وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية للإنجاز لتحقيق نتائج ايجابية هو المستوى المتوسط، ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية للإنجاز يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، باعتبارهما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني.

ب- الدافعية للإنجاز تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فهي تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، والتوقعات بطبيعة الحال على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها.

ج- **الدافعية للإنجاز تؤثر في توجيه سلوكنا** نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسـبة لفعـل ذلـك، إن نظريـة معالجـة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية إنجاز عالية ينتبهون إلى معلميهم أكثـر مـن زملائهم، ذوي دافع الإنجاز المنخفض، كما أن هؤلاء التلاميذ يكونون في العادة أكثر مـيلا إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها، وهم أكثر جدية في محاولة فهـم المـادة الدراسية، وتحويلها إلى مادة ذات معنى بدلا من التعامل معها سطحيا وحفظها حفظا آليا.

وبناءا على ماسبق، فإن الدافعية للإنجاز تؤدي إلى حصول الإنسان علـى أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه، والملاحظ في مجال التعليم أن التلاميذ المدفوعين للـتعلم هم أكثر التلاميذ تحصيلا وافضلهم أداءا، ويرى جابر عبد الحميد جابر(1994) أن الدافعية خاصية فردية تدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين وعليه فإنها وفي نفس الوقت تطبع سلوكه بطابع معرفي، حيث يلاحظ بأن التلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو هدف معين تكـون دافعيتهم أكبر واستعدادهم أقوى لبذل الجهد المناسب.

3-2-4- سمات الشخص المنجز "The Achiever" :

توصل الكثير من الباحثين في دراستهم إلى وجود اختلاف بين الأشخاص المتصفين بدافعية قوية للإنجاز، وذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، ومن بين سمات الفئـة الأولـى مايلي:

يتصف ذوو الدافعية للإنجاز العالية بتعلم الاستجابات بصـورة سـريعة، إلا أنهـم لايتفوقون على فئة الدافعية المنخفضة للإنجاز في الأعمال المملـة والروتينيـة، والتـي لاتحتوي على شيء من التحدي، في حين انه يحتمل أن يكون إنجازهم أفضل في المهـام التي تتطلب الخيال، ولعل هذا ماأظهرته دراسة Elizabeth Franch ,Gعلى عينـة مـن طلبة كلية القوات الجوية، واعتمادا على مقياس McClelland للدافعيـة للإنجـاز (1985 McClelland)، حيث كانت النتائج كالتالي:

- يستمتع ذوو الدافع القوي للإنجاز بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التـي تتوقـف على قدراتهم الخاصة، وليس المواقف التي ترتكز على الحظ، والتي لا يكون لهم يد فيها أو تأثير مثل المراهنات على سباق الخيول.

- يقاوم ذوو الدافع القوي للإنجاز الضغط الاجتماعي الخارجي (Murray,1988)

- يميل ذوو الدافع للإنجاز إلى تحديد أهداف قابلة للتحقيـق وتتميـز بنـوع مـن المجازفة كما أنهم يتسمون بالواقعية والحرص الشديد على الوقت، إذ أنهم لايضيعونه فيما يرونه مستحيل التحقيق(Rooney Bails ,1984).

- يسعى ذوو الدافعية القوية للإنجاز إلى تحقيق أهدافهم اعتمادا علـى مجهـوداتهم الفردية، اختياراتهم الشخصية، ويفضلون الوضعيات التي تسمح لهم بفرض مسـؤولياتهم وحل المشاكل التي تواجههم، فهـم يتميـزون باسـتقلال شخصـيتهم، وتفـردهم عـن غيرهم،ويميلون إلى إنجاز أعمالهم بشكل متقن وجيد رغبة في الانجاز بذاتـه، ولـيس إرضاءا للوالدين أو الأساتذة(موسى رشاد،1993).

وفي نفس السياق أكد McClelland(1985) أن ذوي الدافعية العالية للإنجاز يخلقـون وضعيات يبرهنون فيها على مهاراتهم، وبراعتهم بشكل يجعلهم يشعرون بالنجاح والتفرد، وأضاف بأن الذين يملكون تجربة سابقة حول مهمة معينة، ويعرفون مدى قدرتهم علـى إنجازها، وكانوا من ذوي الدافعية القوية للإنجاز يبنون تقديراتهم على أساس هذه المعرفة، وليس هذا فحسب وإنما يظهرون ثقة كبيرة في الوضعيات الجديدة أي التي لا يملكون فيها تجربة، وهذا لإيمانهم بإمكانية تعديلهم لنتائج أي وضعية غير متيقن منها، وتـدرك هـذه الفئة من الأشخاص احتمالات نجاح أكبر، مما هي في الحقيقة خاصة إذا لم يكن هنالك أي فعل يبرر تقديراتهم.

يرى Murray (ترجمة أحمد سلامة :1988) أن الشباب ذوي الدافعيـة للإنجـاز المرتفع يميلون إلى اختيار مهمة رجل الأعمال صعبة المراس ، ومن ثم فهم يفضلون مهنا صعبة وهذا مادفع McClelland إلى الاعتقاد بأن أصحاب المشروعات الكبـرى

والمخاطرين في العالم إنما يكون دافعهم الأساسي والأول هو الرغبة فـي الإنجـاز، وتشير دراسات أخرى مثل دراسة رشاد موسى (1993) إلى أن أصحاب الدافع القوي للإنجاز يتميزون بأنهم أميل للثقة بالنفس، وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، وتفضـيل المعرفة بنتائج أعمالهم وهم يحصلون على درجات مدرسية عالية، وهم نشطون فـي البيئة والكلية، ويحتاجون إلى الجيران والأصدقاء ليشاركوهم في الأعمال ويقـاومون الضغط الاجتماعي الخارجي ، ويتميزون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تعتمـد على قراراتهم الخاصة للمواقف التي تعتمد على الخطر.

كما أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع ومستوى القلق المـنخفض، يفضـلون الوظائف التي تهيئ لهم فرصا معقولة من النجاح، وعائد ماديا معقولا أيضـا، بينمـا يميل الأفراد ذوي الإنجاز المنخفض ومستوى القلق المرتفع، إما إلى الوظائف السهلة ذات العائد الصغير أو إلى الوظائف ذات العائد الكبير، والتـي تتطلـب مسـؤولياتها قدرات فوق قدراتهم.(محمد رمضان،1977)

كما يرى McClelland أن المجتمعات التي تتسم بتزايد الحاجة إلـى الإنجـاز وبذل الجهد تنتج نوعا من الموظفين الاقتصاديين العاملين بالسوق، ولهم رغبة دافعـة وملحة للعمل والكسب، وأن هؤلاء الموظفين يكونون في العادة هم الأساس فـي دفـع عملية التنمية الاقتصادية السريعة.(حسن علي حسن ،1989)

إلى جانب ذلك فإن ذوي الدافعية القوية للإنجاز يتحمسون لمعرفة نتائج أدائهـم وأعمالهم، لأن ذلك يسمح لهم بتحديد النجاح والفشل في تحقيـق أهـدافهم، وبالتـالي الشعور بالرضا عن نشاطاتهم وغالبا ما يفضلون العمل مع الخبراء بدلا من الأصدقاء، وينتظر أن يكون مفهوم الذات إيجابيا لدى هـذه الفئـة، وأن يكـون أقـرب للـذات المثالية.(حسين محي الدين،1988).

وإلى جانب ذلك، فإن الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يعملون بجدية اكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم وفي مواقف متعددة من الحياة، وعنـد مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعيـة

إنجاز منخفضة، وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السـرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية وفي حل المشكلات.

كما أن التلاميذ ذوو الدافعية العالية للإنجاز، علاماتهم المدرسية والجامعيـة جيدة، كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع، والمرتفعون في دافع الانجاز واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين الذين إما أن يقبلوا بواقع بسـيط أو أن يطمحوا بواقع اكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه وذلك مايؤكده (Santrock,2003).

وبشكل عام ومن خلال سمات الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجـاز فإنـه يمكن تحديد أهم مؤشرات الدافعية للإنجاز، من خلال ماسبق ذكره والذي أكدته عـدة دراسات وتوصل إليه العديد من الباحثين أمثال الشربيني والسيد (1988) وكذا أحمـد عبد الخالق ومايسة النيال (1991) ومـن جملـة المظـاهر والمؤشـرات، الشـعور بالمسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق طموح عالي، والمثابرة، والاستقلالية والفطنة، والتفاؤل والجرأة الاجتماعية، والإتقان، والحيوية، والسرعة في أداء المهام والتحـدي، والتحكم في البيئة والإصرار على الوصول إلى الهدف، والمناقشـة مـع الآخـرين، والعمل وفق معيار الامتياز.

3-2-5- العوامل المؤثرة في الدافع للإنجاز: يعتبر دافع الإنجاز دافعا مكتسبا، يتعلمه الفرد خلال تنشئته،أي من مجموع الخبرات المؤثرة في سلوكه، وتمثل عمليـة نموه وتكونه سيرورة مستمرة من التفاعل بين الأفراد والبيئة آو المحيط الذي يعيشون فيه، وقد فرق فيروف Veroff بين الدافع الذاتي للإنجاز والدافع الاجتماعي للإنجـاز، بحيث يصدر الأول من ذات الفرد أي من داخله ويخضع لمقاييس شخصيته، ويحددها اعتمادا على خبراته منذ الطفولة، بينما ينتج الدافع الثاني مـن خـلال مـا يمارسـه الآخرون على الفرد من ضغوطات، وما يرسمونه له من أهداف، بمعنى أنه يخضـع لمعاييرهم ولقواعد المجتمع وبالتالي يتفاعل هذان الدافعان، وينـدمجان فـي صـورة متكاملة مع مرور الوقت ليشكلان دافعا إنجازيا واحدا.(حسين محـي الـدين، 1988) لذلك هناك عدة عوامل تؤثر وبصفة مباشرة في نمو الدافع للإنجاز لدى الفرد وأهمها:

أ- **نمط أو أسلوب الرعاية الو الدية:** باعتبار الدافع للإنجاز مكتسـبا، وبـاختلاف أساليب الرعاية الوالدية، كانت قوة الدافع للإنجاز متباينة من شخص لآخر، وقـد كانـت بحوث McClelland وجماعته في جامعة وسليان (1953)رائدة في هذا الاتجـاه، حيـث استنتج هذا الأخير أن ذوي الدافع العالي للإنجاز يصفون والـديهم بالاتوقراطيـة وعـدم الحماية، والميل إلى الإهمال، وكان معامل ارتباط قوة دافع الإنجاز لدى هؤلاء مرتفعا.(McClelland,1985).

وتشير الدراسات إلى أن الأسر التي تجعل الاعتماد على النفس أحد مبـادئ تربيـة الطفل لها تأثير واضح في الرفع من دافع الإنجاز، وتحقيق النجاح المدرسـي، كمـا أن خلفية الأسرة تعد مؤشرا للنجاح المدرسي أكثر من دور المدرسة أو خصائص المـدرس، فبعض الأطفال يولدون في ظروف أسرية واجتماعية تجعلهم عرضة للفشل المدرسـي، وبالتالي تدني دافع الإنجاز لديهم، في حين بعض الأطفال يولدون وينمون فـي ظـروف أخرى تساهم في رفع دافع الإنجاز لديهم، وتزيد من فرص نجاحهم الدراسي.

والملاحظ أن هناك تضاربا في الآراء أوفي نتائج الدراسـات، فبينمـا يجـد McClelland أن الأطفال ذوي الدافع المرتفع للإنجاز يصفون أبائهم بالاتوقراطيين وعدم الحماية والإهمال، تجد دراسات أخرى أن هذه الفئة تتمتع بالاستقلالية والحمايـة، وحـب الوالدين.وربما يعود ذلك لبيئة الدراسة أو حسب قيم وعادات المجتمعـات، فبينمـا نجـد المجتمعات الأوروبية تشجع الاستقلالية والاعتماد على الذات منذ الطفولة المبكرة، نجـد المجتمعات العربية تشجع التبعية والاتكال، بهدف المحافظة على الرابط الأسـري الـذي يجعل الفرد تابعا لأسرته حتى عمر متقدم من حياته.

وفي كل الأحوال فإن مهمة توفير الدافعية للإنجاز لاتلقى علـى عـاتق المدرسـة فحسب، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا، وبعـض المؤسسـات الأخرى، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية إنجـاز مرتفعـة كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية إنجـاز متدنية فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم.(قطامي وعدس،2002).

ب- العوامل المدرسية: يعد دافع الإنجاز خلال المراحل الأولى للتعلم احد الدوافع الهامة التي تعمل على توجيه سلوك الطفل نحو التفوق، وتحقيق احترام ومحبة والديه وأساتذته، إلى جانب ذلك تحقيق التوافق والتكيف المدرسي، إن المستوى العالي للدافع للإنجاز الذي لابد للطفل أن يحققه، يمثل النجاح فيرفع الفرد من أهدافه، في حين خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح، فيخفض الطفل من أهدافه.

وقد ذكر زايد (2003) أن طرق التدريس وبعض الأساليب تؤثر وتعمل على الرفع من الدافع للإنجاز، أو تعلم بعض المواد الدراسية، أما عن علاقة هذا الأخير بنوع التخصص فقد بين قطامي (2000) أن هناك دراسات مثل دراسة فورنر Forner(1987) بينت وجود اختلاف بين الشعب المدرسية في الدافع للإنجاز، نظرا لكون بعضها يختار من طرف التلميذ، بينما شعب أخرى يوجهون إليها مجبرين، كما وجدت الباحثة هانم علي عبد المقصود(1991) في دراستها أن هناك: فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الشعب العلمية، وطلبة الشعب الأدبية في الدافع للإنجاز لصالح طلبة الشعب العلمية، وأرجعت ذلك إلى بذل الجهد لاستيعاب المواد العلمية، وأيضا بكثرة المكافآت التي تقدم للطلبة في هذا التخصص، إلى جانب ذلك فقد أوضحت دراسةAmes(1992) أن التلاميذ يتبنون أفضل استراتيجيات تعلم، ويكونون أكثر دافعية عندما تكون أهداف الإتقان والأداء جلية في القسم، ومن اختيارهم، وذلك لأن كل من سلطة الأستاذ وتقويم الأداء، ومناهج التدريس والبيئة المدرسية، تؤثر في هدف التلميذ نحو الدراسة، وتؤثر في دافعية الإنجاز لديه.

ج- العوامل الشخصية(الذاتية): تؤثر بعض العوامل الشخصية فسيولوجية كانت أم نفسية في الدافعية للإنجاز، كالانفعال مثلا والذي هو عبارة عن استجابات فسيولوجية ونفسية تؤثر في الإدراك، والتعلم والأداء.(Murray,1988)، حيث فسر بعض علماء النفس الاستجابات بأنها العنصر الرئيسي للانفعال والبعض الأخر ركز على إدراك الموقف الذي يستثير الانفعال، أو أثاره على السلوك العادي، وينظر Murray لانفعالات الدافعية الداخلية للتلاميذ في القسم، على أنها استجابات قوية ذات تأثير الدوافع على السلوك، ويمكن قياسها إجرائيا بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الانفعال السار بطرق

معينة، ويتمثل في حب الاستطلاع، والاستمتاع، في مقابل الانفعال غير السار، الذي يعبر عن انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل(Murray: ترجمة احمد سلامة ،1988).

3-2-6- تشخيص مشكلات الدافعية للإنجاز: إن تشـخيص مشـكلات الدافعيـة للإنجاز ليس بالأمر اليسير وذلك لصعوبة تقـويم السـلوك البشـري، لاسـيما سـلوك المتمدرس، فلا وسيلة سوى الملاحظة باعتبارها أبسـط الأدوات لتشـخيص مشـكلاتها، فالمدرسون يفترضون أن التلاميذ الذين لا يهتمون بالنجاح المدرسي يتصفون بالخوف من الفشل، كما أنه من المهم ملاحظة أفعال التلاميذ وتعبيراتهم الانفعالية، كان نلاحـظ هـل يؤدون واجباتهم بحماس؟هل يبتسمون وهم ينشطون؟ أو هل يتذمرون أحيانا؟ أو هل يقـل نشاطهم أو يصابون بالملل أو القلق والخوف؟أو هل يبدو علـيهم ملامـح أو اسـتجابات خاصة أو انفعال لما يجيبون إجابة خاطئة؟ إلى غير ذلك تعد الانفعالات محـددات هامـة للسلوك،ويمكن أن تكون مؤشرا هاما للدافعية التلاميذ للإنجاز، ويجب العناية بهـا، إلا أن هذا غير كاف لتشخيص مشكلات الدافع للإنجاز، وتحتاج إضـافة اسـتراتيجيات وأدوات أخرى، مثل المناقشات والمقابلات مع الأفراد.

وعلى الرغم من ذلك فإن العديد من الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز إلى جانب المدرسين، والأخصائيين النفسانيين، يجدون صعوبة كبيرة في تحديد مشـكلات الدافعيـة للإنجاز، لذا كان على الباحثين توفير أدوات قياس تساعد على تحديد وتشخيص مشكلاتها التي لها منبع في الأفكار والمشاعر غير الملاحظة، على التلاميذ، ولتوضيح ذلـك أكثـر نقدم بعض الأدوات التي تمكننا من قياس وتحديد مشكلات الدافعية للإنجاز:

3-2-6-1- مقياس توجهات أهداف الدافعية للإنجاز(أهـداف الإتقـان وأهـداف الأداء): تشمل الصورة العربية للمقياس على بعدين (بعد هدف الإتقان، وبعد هدف الأداء) يتكونان من تسعة بنود، بحيث يتم تنقيط كل بعد في سلم فيه خمسة درجات ، ويصحح كل بعد مستقلا عن الآخر.

يشمل بعد أهداف الإتقان على خمسة بنود وهي(8،6،5،4،2،) وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 25 درجة كحد أقصى، بينما بعـد أهـداف الأداء فبنـوده أربعـة

وهي(9،7،3،1) وتتراوح درجاته من 5 درجة كحد أدنى إلى 20 درجة كحد أقصى ، ولا توجد درجة كلية للمقياس، وقد بلغ معامل ثبات المقياس على عينة عدد أفرادها 437 تلميذا على (0.66) بالنسبة لبعد أهداف الإتقان و(0.50) لبعد أهداف الأداء، أما معاملات صـدق المقياس فقد تراوحت معاملاته بين(0.57و0.70) وبنسـبة تبـاين 41.94%.(زايـد2003) (انظر الملحق رقم3).

3-2-6-2- مقياس الدافعية للتعلم: ألفه الدكتور أحمد دوقة (أستاذ بمعهـد علـم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر) بمساعدة أساتذة آخـرون ، يتضـمن المقيـاس 50 عبارة لقياس الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط والمصادفة لمرحلة المراهقة (انظر الملحق رقم4) وقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة عدد أفرادها 105 تلميذا منهم 50ذكور و55 إناث، حيث قدر معامل الثبات بـ (0.87) بينما الصدق، فقد تـم التأكد من صدق المحتوى بالنسبة للمقياس عن طريق التحليل العاملي لمختلف الإجابـات حول العبارات المشكلة للمقياس.(انظر الملحق رقم4).

3-2-6-3- مقياس الانفعالات المدركة في القسـم: هـو مـن تـأليف ماريـان ميزراندينو (1996) من جامعة (روشيستر) ،تعريب وتقنين محمد زايد(2003) وهو مقياس انفعالات الدافعية الداخلية، وانفعالات الدافعية الخارجية للتلاميذ خـلال مرحلـة التعلـيم الابتدائي والمتوسط ، المقياس في صورته الأجنبية يتكون من خمسة أبعاد متكونة بدورها من 36بند بند، بينما الصورة العربية للمقياس فتتكون من 5 أبعاد متكونة من 22 بندا.

أ- حب الاستطلاع: يتكون من خمس عبارات ايجابية (20،18،12،4،1) يقيس هـذا البعد انفعالات الدافعية الداخلية ، وتتراوح درجاته من 5درجة كحد أدنى إلـى 20درجـة كحد أقصى.

ب- **الاستمتاع**: يتكون من ثلاث عبارات ايجابية وهي(10،8،5) يقيس هـذا البعـد انفعالات الدافعية الداخلية وتتراوح درجاته من 3درجة كحد أدنى إلى 12 درجـة كحـد أقصى.

ج- الغضب: يتكون من خمس عبارات (3،7،10،16،19) يقيس هذا البعد انفعـالات الدافعية الخارجية، وتتراوح درجاته من 5درجة كحد أدنى إلى 20درجة كحد أقصى.

د- **المال:** يتكون من أربع عبارات (9،13،14،17) يقيس هذا البعد انفعالات الدافعية الخارجية، وتتراوح درجاته من 4درجة كحد أدنى إلى 16 درجة كحد أقصى، ويصـحح كل بعد على حدى ولا توجد درجة كلية.

ه- **القلق**: يتكون من خمس عبارات (6،15،21،22،2) يقيس هـذا البعـد انفعـالات الدافعية الخارجية، وتتراوح درجاته من 5درجة كحد أدنى إلى 20 درجة كحد أقصى.

ثبات وصدق الصورة العربية للمقياس: تم حسـاب ثبـات المقيـاس علـى عينـة أفرادها(437)، وقد بلغت معاملات ثبات المقياس (0.58،0.61،0.64،0.85)لأبعـاد مقيـاس الانفعالات (حب الاستطلاع، الاستمتاع، المال، القلق) على الترتيب بينما صدق المقيـاس فقد تراوحت معاملاته بين (0.39و0.75) وبنسبة تبـاين 48.09% (زايـد2003).(انظـر الملحق رقم5).

3-2-7- أساليب إثارة الدافعية للإنجاز عند التلاميذ:

مما سبق ذكره، وعلى ضوء التفسيرات التي تناولت الدافعية للإنجاز، نتناول ذكـر بعض المبادئ التي تساهم في استثارة دافعية التلاميذ للإنجاز، وتعزيزها، وبالتالي تحسين أدائهم الدراسي، وقد حاولت جمعها من خلال ما جمعته حول الموضوع وتتمثل في :

- استثارة اهتمامات التلميذ وتوجيهها وهي تعتبر من أولى مهام المعلم حيث:

- يمكن إنجاز هذه المهمة باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية، أو غير لفظية تخاطب حواس التلميذ وتوجه انتباهه إلى موضوع التعلم كتجربة مثلا أو قصة مثيرة.

- يمكن للمعلم أن يبدأ نشـاطه التعلمـي بقصـة أو حادثـة مثيـرة، أو بطـرح مشكلة،ويجب أن تكون هذه النشاطات الأولية على علاقة وثيقة بالمادة لدراسية موضـوع

الاهتمام وملائمة أيضا لخصائص التلاميذ ذات العلقة بالتحصيل، كالخبرات السابقة، ومستوى التحصيل، والقدرات ومستوى النمو.

- استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز، والنجاح وخاصة التلاميذ الذين يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء واجباتهم وأعمالهم المدرسية.

- تمكن التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها، ويمكن للمعلم تمكين تلاميذه من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات كتدريب لتلاميذ على تحديد أهدافهم التعليمية، وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يستطيعون انجازها، وعلى تحديد الطرق والاستراتيجيات عند محاولة تحقيقها.

- استخدام برامج تعزيز مناسبة، حيث تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم، وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته. وللتعزيز أشكال متنوعة منها: الإثابة المادية، العلامات المدرسية، والنشاطات الترفيهية وغيرها.

- توفير مناخ مناسب وغير قلق فقد أشارت النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية، كالأمن والانتماء، وتكوين صداقات، والتقبل واحترام الذات، للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم، وتحقيق الذات في النهاية، إلى جانب ذلك، فإن كمية من القلق الايجابي ضرورية لحفز التلاميذ، وحثهم على تكريس طاقاتهم وبذل جهودهم.

3-3- الدراسات السابقة:

إن الهدف من ذكر الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافعية للإنجاز ليس السرد فحسب، وإنما هو بمثابة الدليل المادي لخطوات إجراء الدراسة الحالية، وتعد هذه الأخيرة من المصادر التي نستوضح منها الفرضيات التي يمكن صياغتها إجرائيا ومحاولة التحقق منها، إلى جانب ذلك، يقتصر عرضنا على البحوث التي تناولت الدافعية للإنجاز بصفة خاصة، باعتبارها أهم متغيرات دراستنا، وعلاقتها ببعض السمات الشخصية و النفسية، أو بالتحصيل والمجال الدراسي للتلميذ عموما:

- **دراسة محمد رمضان(1987):** قام الباحث بدراسة علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 120طالبا بالمرحلة الثانويـة، بدولـة الإمـارات العربية، قسم أفراد العينة إلى مجموعتين، الأولى ذات التحصيل المرتفع ممن حصلوا على 80% فأكثر من معدلاتهم الدراسية، والثانية ذات التحصيل المنخفض ممن حصلوا علـى 50% فأكثر إلى 60 % من معدلاتهم الدراسية.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعيـة لصـالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز(خليفـة 2000).

- **دراسة حسن علي حسن(1989)**: علاقة الدافعية للإنجاز بتوكيد الذات، هـدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في بعض مقاييس الإنجاز، باعتبار الحاجـة للإنجاز دافعا، وباعتباره أداء للتحصيل، وكذلك باعتباره سمة مـن سـمات الشخصـية الإنجازية، ومن أهدافها أيضا الكشف عن الفروق بين الجنسين في بعـض الخصـائص المعرفية، أو المزاجية، ومنها توكيد الذات.

وتمثلت العينة في 72 طالبا بجامعة" المنيا" بمصر، وكانت فروض الدراسة كالتالي:

- ثمة ارتباط ايجابي بين توكيد الذات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب من الجنسين؛

- لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين العمر والدافعية للإنجـاز لـدى الطلبـة مـن الجنسين.

نتائج الدراسة :

توصل الباحث إلى تفوق الذكور عن الإناث فيما يتعلق بمتغيرات الـدافع للإنجـاز، والشخصية الانجازية، والحاجة للمعرفة وتوكيد الذات، وأرجع الباحث ذلك إلى أن المرأة أقل ثقة في قدراتها، لشعورها بأنها اقل من الرجل، أو لأنها اقل سيطرة على مستقبلها.

ونلاحظ أن نتائج الباحث ليست مطلقة، ولايمكن القول أن المرأة اقل ثقة من الرجل في قدراتها -إلا أن هناك سيطرة الظروف أو قسوتها عليها- ودليل ذلك تفوق المرأة في كثير من المجالات، وهذا أيضا يكون بمساعدة الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمـرأة، أو حتى تلك التي يتقنها الرجل أو هي من اختصاصه.

- **دراسة سكران السيد(1992)**: تناول الباحث دراسة أهداف الدافعية للإنجاز فـي حجرة الدراسة، وعلاقتها بالعزو السببي للتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السـنة الأولى ثانوي، بمحافظة الشرقية بمصر، وذلك في إطار نظرية الأهداف، حيث أوضـح الباحث:

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الإتقان وكل من الجهد والحظ؛
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الأداء وكل من القدرة والمهمـة وتجنب العمل والحظ؛
- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الإتقان وكل من القدرة والمهمة؛
- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الأداء وكل من الجهد والحظ؛
- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تجنب العمـل وكـل مـن الجهـد والمهمة؛
- وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين تجنب العمل والقدرة.

أما العلاقة بين أهداف الدافعية للإنجاز وبين عزو وفشل التحصـيل قـد دلـت النتائج على:

- وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين الإتقان وكل من الجهد والحظ؛
- وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين الأداء والمهمة؛
- وجود علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين تجنب العمل وكـل مـن الجهـد والحظ؛
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة و دالة إحصائيا بين تجنب العمل والمهمة؛

- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تجنب العمل والقدرة على العمل؛

- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الإتقان والقدرة على العمل والمهمة؛

- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الأداء وكل من القدرة والجهد والحظ. (زايد،2003).

- **دراسة الصفطي (1995)**: قام الباحث بدراسة العلاقة بين قلق الامتحان، ودافع الإنجاز على عينة قوامها 250 طالبا و125 طالبة من مصر، و320 من الإمارات، وكشفت النتائج أنه توجد علاقة سالبة بين قلق الامتحان ودافع الإنجاز، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية: دراسة كايد أبو صبيحة (1974)، Hambleton Morris Cullter وLipert(1970),Traub(1974),Weiner& Hdman(1980) an Kesttenbaum(1970),Sollito(1977)

- **دراسة عبد الخالق ومايسة النيال(1991)**: علاقة الدافع للإنجاز بالقلق والانبساط بين الجنسين، قام الباحثان بدراستهما على عينة مكونة من 125 من الذكور و125 من الإناث من مصر بالمدارس الثانوية، وكشفت النتائج أن الإناث أكثر قلقا من الذكور، في حين لم تكن الفروق جوهرية في كل من الدافع للإنجاز والانبساط، بينما أظهرت النتائج وجود ارتباط جوهري سالب بين الدافع للإنجاز والقلق لدى الجنسين، وارتباط جوهري موجب بين كل من الدافع للإنجاز والانبساط، وسالب بين القلق والانبساط لدى الذكور فقط.

- **دراسة دويدار(1991)** درس الباحث علاقة الدافع للإنجاز بكل من القلق والاكتئاب على عينة مكونة من 535 من العاملين والعاملات في الإسكندرية،بـ 263 موظفا و272 موظفة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدافعية للإنجاز، والقلق والاكتئاب، كما أظهرت النتائج أيضا وجود ارتباط سالب بين الدافعية للإنجاز والقلق والاكتئاب، وتتفق هذه الدراسة مع كل من دراسة Heaven(1990)و(1982) Jandall et al (1983) Stilson .

- **دراسة(Shank la & Kapoor (1994** : قام الباحثان بدراسة العلاقة بين القلـق ودافع الإنجاز والعدوانية، طبقت الدراسة على الطلبة الهنود بعينة مكونة مـن 120 مـن الهنود، بواقع 40 من المشرفين، 40 من الكتبة و40 من الطلبة.

كشفت النتائج بأنه لايوجد ارتباط بين القلق ودافع الانجاز والعدوانية، وأيضا لاتوجد علاقة موجبة بين الانبساط ودافع الانتماء، وفي نفس السنة أجـرى الباحـث شـوارزر Schwarzer دراسته وتوصل إلى أن الفعالية الذاتية ترتبط ايجابيا مع متغيرات التفـاؤل وتقدير الذات، ومركز الضبط الداخلي والدافعية للإنجاز، وترتبط سلبيا مع متغيرات القلق والاكتئاب والعصابية.

كما كشفت دراسة ألكند(1998) Elkindأن الدافع للإنجاز يرتبط ايجابيا بالاسـتقلال والثقة بالنفس .(عن مجلـة معهـد الدراسـات العليـا للطفولة،جامعـة عـين شـمس، اكتوبر2006). كما أجرى ريدي (1993**)** Reddy دراسة على عينة مكونـة مـن 200 طالبا، وكشفت النتائج بأنه توجد علاقة موجبة بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس، إلى جانب ذلك دراسة حديثة قامت بها الباحثة ريم بنت سالم الكريدسي. (دراسة حديثة لكـن بـدون سنة)، والتي أشارت فيها إلى تأثير قلق الاختبار كسمة من السمات الشخصية أو النفسـية على الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربيـة لإعـداد معلمـات المرحلـة الابتدائيـة بالرياض، ويعد قلق الاختبار متغيرا من المتغيرات التي قد تؤثر في تحصيل الطلاب وفي سلوكهم الدراسي بصفة عامة، وتهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز وكانت تساؤلات الدراسة كالتالي:

- هل يرتبط قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز لدى طالبـات كليـة التربيـة لإعـداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض؟

- هل توجد فروق في قلق الاختبار تبعاً لاختلاف الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض؟

-هل توجد فروق في قلق الاختبار تبعاً لاختلاف المستوى الاجتماعي والاقتصادي, نوع التخصص الدراسي لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمـات المرحلـة الابتدائيـة بالرياض؟

- هل توجد فروق في الدافعية للإنجـاز تبعـاً لاخـتلاف المسـتوى الاجتمـاعي والاقتصادي, نوع التخصص الدراسي لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلـة الابتدائية بالرياض.

أما فرضيات الدراسة فكانت كالتالي:

- توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) بين قلـق الاختبـار والدافعيـة للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض . .

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)في درجة قلـق الاختبـار لـدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضـي الدافعيـة ومرتفعـي الدافعية لصالح الطالبات منخفضي الدافعية.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في درجـات كـل مـن قلـق الاختبار, الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلـة الابتدائيـة منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومرتفعي المستوى الاجتماعي والاقتصادي لصالح الطالبات منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في درجـات كـل مـن قلـق الاختبار, الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

أ-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بـين قلـق الاختبـار و الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي, بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار و الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص الأدبي.

ب-لم توجد فروق دالة إحصائياً في قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي الدافعية ومرتفعي الدافعية

ج- لم توجد فروق دالة إحصائياً في درجات كل من قلق الاختبار, الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومرتفعي المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

د- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي لصالح طالبات التخصص العلمي, بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار لدى طالبات التخصص العلمي، وطالبات التخصص الأدبي في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية.

- **دراسة عويد سلطان المشعان (1997)**: تعد من ابرز الدراسات في هذا المجال، إلى جانب أنها تشمل متغيرات دراستنا الحالية، وهي علاقة الدافع للإنجاز ببعض السمات الشخصية والنفسية، لكن ليس في مجال التعليم، ولكن لدى الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي، وتهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على الفروق بينهما من حيث الجنس والجنسية، بالنسبة لدافع الإنجاز والقلق والاكتئاب والثقة بالنفس، وتشمل الدراسة الأسئلة التالية:

أ- هل تختلف درجات الدافعية للإنجاز باختلاف الجنس والجنسية؟

ب- هل تختلف درجات القلق والاكتئاب والثقة بالنفس باختلاف الجنس والجنسية؟

ج- التعرف على الارتباطات المتبادلة بين كل من الدافع للدافع للإنجاز والقلق والاكتئاب والثقة بالنفس.

فروض الدراسة:

- توجد فروق بين الموظفين والموظفات في الدافع للإنجاز والقلق والاكتئاب والثقة بالنفس؛

- توجد فروق بين الكويتيين وغير الكويتيين في الدافع للإنجاز والقلـق والاكتئـاب والثقة بالنفس؛

- توجد علاقة ارتباطيه سلبية بين الدافع للإنجاز والقلق والاكتئاب؛

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس؛

نتائج الدراسة :

- توجد فروق بين الموظفين والموظفات في الدافعية للإنجـاز والقلـق والاكتئـاب والثقة بالنفس.

- كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع متغيرات الدافعية للإنجاز، باستثناء متغير الدافعية للإنجاز، بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموظفين والموظفات وهذا يعني أن الموظفات أكثر دافعية للإنجاز من الموظفين، وهذا يتسق مع بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة اسماعيل(1984)الصفطي(1995)، الطريري(1988) العتيبي(1996) ودراسات اخرى مثل دراسة كل من:

Farouk and Prawat (1993), Dynda (1985), Maccoby and Jaklin(1974), Singh and Kour Fontaine(1985), Lynn et al (1991), Rooney (1984)à Kenedy(1980), Louks et al(1979).

ويرجع الباحث تفوق الإناث على الذكور في الدافعيـة للإنجـاز إلـى أن الفـرص التعليمية والمهنية أصبحت متاحة لكل الجنسين، على حد سواء، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور والإناث، فالأسرة الحديثة لم تعد تفرق فـي الوقـت الـراهن فـي المعاملة الوالدية بين الذكور والإناث، وإنما تحثهم وتشجعهم على التفوق والإنجـاز فـي العمل على حد سواء.

وربما يرجع التفوق إلى إصرار الإناث على التفوق والإنجاز وتحقيـق النجـاح والتحمل والمثابرة، وإلى ميكانيزمات دفاعية عمالاقته من المجتمع، من خفض في مكانتها الاجتماعية والخوف من النجاح والنبذ الاجتماعي، لذا فهي تحاول أن تتفـوق فـي كافـة

المجالات الحياتية لأنها في الوقت الحالي تمتلك كل مقومات التفوق والنجاح، وخاصة أنها تمتلك روح التحدي والإصرار بإثبات ذاتها في كافة الأصـعدة الأسـرية، والاجتماعيـة والمهنية، وهذا السبب الذي يجعل استثارة دافعية الإنجاز لدى الإناث أعلى مـن دافعيـة الإنجاز لدى الذكور، للتعويض عن بعض ما كانت تعانيه من تفرقة تعرضـت لهـا فـي نشأتها الاجتماعية، ويؤكد العتيبي(1996) هذا القول بأن المرأة الكويتية نجحت مـؤخرا في اشتغال وظائف قيادية في المجتمع الكويتي، هذا في مجال العمل، أما في مجال التعليم فقد تفوقت الإناث على الذكور في السنوات الأخيرة، حيث أصبحت ظاهرة مألوفة، وخير شاهد على ذلك نتائج الثانوية العامة في قسميها العلمي والأدبي.

ويؤكد ستيوارت عام (1975) على أن السيدات ذوي الدافعية المرتفعـة للإنجـاز يملن إلى اختيار المستقبل الوظيفي الذي يتضمن التحدي.

وتوصل جنيكز عام (1987) إلى أن السيدات ذوات الدافعية المرتفعة للإنجاز ينجحن في مجالات التدريس في المدارس والجامعات (MxAdams,1990).

ومن اللافت للنظر أنه عندما توفرت العوامل الدافعة للإنجاز التي تساعد على استغلال ما لدى الإناث من إمكانات واستعدادات وقدرات عقلية، لاستثمارها في التفوق والإنجاز لتحقيق النجاح في العمل، أثبتت الأنثى ذاتها بالتفوق في الأداء الوظيفي على زميلها الرجل، وهذا لا غرابة فيه، حيث أن المرأة إذا أتيحت لها الفرص ستثبت ذاتها وتفوقها في مجال العمل، وكان لها ما أرادت، لأنها وجدت التشجيع والاهتمام والتدريب والاستقلالية في العمل، وهذا أدى إلى تفوق الإناث على الذكور في الدافعية للإنجاز، أما من حيث القلق فانه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في القلق، وهذا مايتسق مع دراسات كل من: دويدار(1991)،عبد الخالق(1995)، موسى (1991)، ودراسات أجنبية منها: Abedi et al(1992) ,Marks(1986) Murphy(1986) .

ويعود السبب إلى القلق والتوتر وضغط العمل الذي تعرض لها كل من الجنسين على حد سواء، مما أدى إلى اختفاء الفروق بين الجنسين في القلق، هذا من ناحية، ومـن ناحية أخرى فإنهم يعيشون أو يعملون في بيئة غير ضـاغطة، بـل مشـجعة ومواتيـة،

ومناسبة لقدراتهم واستعداداتهم، وطاقاتهم وإمكاناتهم، وخالية من المثيرات المقلقة والضاغطة، لهذا اختفت الفروق بين الجنسين في القلق.

أما من حيث الاكتئاب فإنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الاكتئاب، وهذا مايتسق مع دراسات كل من: الأنصاري(1991)، موسى(1991)، دويدار(1991)، Dombort (1983) ، Lubin(1985) ، Sinnott (1984) .

وهذا يرجع إلى أن المواقف الضاغطة في العمل التي تعرض لها كل من الجنسين على حد سواء، كذلك أن البيئة التي يعملون بها غير ضاغطة، بل بيئة طبيعية مريحة والظروف الطبيعية فيها مشجعة للعمل، ولهذا اختفت الفروق بين الجنسين في الاكتئاب، لان الظروف الطبيعية مناسبة وغير مثيرة للاكتئاب.

أما من حيث الثقة بالنفس، فانه لا توجد فروق بين الذكور والإناث، وهذا يتسق مع بعض الدراسات، مثل دراسة تركي(1987)، الأنصاري(1995)، المشعان(1997).

ويرجع الباحث السبب إلى أن كل من الذكر والأنثى في البيئة العربية، يتعرض لأساليب تنشئة اجتماعية غالبا ما تكون متشابهة، من حيث التشجيع والرعاية، والاهتمام وغرس مفاهيم الاستقلال، والثقة بالنفس، وكلاهما أصبح يلقى نفس المعاملة الوالدية، ولم تعد تفرق بين الذكور والإناث بل تحثهم وتشجعهم جميعا على التفوق والنجاح في العمل سواء بسواء لذا اختفت الفروق بين الجنسين ويظهر ذلك بجلاء بإحساس الشخص الواثق من نفسه، بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية،وبقدرته على تحقيق حاجاته ومتطلباته، ومواجهة لبيئة وحل المشكلات وبلوغ الأهداف، وقبوله لدى الآخرين وثقتهم فيه، وهذا ما جعل الفروق بينهم تختفي.

أما من حيث الفرض الثاني، فإنه توجد فروق بين الكويتيين في الدافعية للإنجاز والقلق والاكتئاب والثقة بالنفس، حيث كشفت النتائج انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الكويتيين وغير الكويتيين في جميع متغيرات الدراسية.

ويرجع الباحث ذلك إلى أنهم يعملون في بيئة عمل تكاد تكون متشابهة، وعينة البحث متجانسة وكذلك الأجور والحوافز، والترقيات، والعلاوات، والمميزات الأخرى تكاد تكون متشابهة، وظروف العمل المادية مريحة ومشجعة ومناسبة، إذن كيف نحصل على فروق جوهرية حسب رأي الباحث وكل من بيئة العمل، وعينة البحث غالبا ما تكون متشـابهة، ويعتقد الباحث أن الموظفين يشعرون بالرضا الوظيفي، لأنهم وضعوا في العمـل الـذي يتناسب مع قدراتهم، واستعداداتهم، وإمكاناتهم وما يتسمون به من خصـائص شخصـية، وهذا مما يجعلهم اقل عرضة للضغوط المهنية والاضطراب النفسـي، والقلـق والتـوتر والإحباط، وصراع الأدوار، لذلك فالمواقف الضاغطة في العمل قد تعرض له كـل مـن الجنسين على حد سواء لذا اختفت الفروق بينهم.

أما الفرض الثالث، فإنه توجد علاقة ارتباطيه سلبية بين الـدافع للإنجـاز والقلـق والاكتئاب، وهذا يتفق مع بعض الدراسات، مثل دراسة: الصـفطي(1995)، وكـذا عبـد الخالق والنيال (1991) وغيرها من الدراسات التي ذكرت سابقا.

ويرجع السبب إلى، انه كلما زاد الاستعداد للقلق، كان الشخص أكثر أحجاما عن العمل والإنجاز لخوفه من الفشل، والعكس بالعكس، كما ذهب بعض الباحثين إلى أن القلق يعوق نمو الدافعية للإنجاز، وخبرات الفشل في الإنجاز وما يصاحبها من إحباط في تحقيق الأهداف، تنمي الاستعداد للقلق ولاشك انه بارتفاع معدل الاكتئاب لدى الموظفين، يكف أو يعيق الدافعية للإنجاز لديهم، وهذا مما يقلل من الأداء الوظيفي.

- بينما الفرض الرابع فإنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس، وهذا يتفق مع دراسات كل من: تركي (1976)، المشعان(1997)، (1993) Reddy، Elkind(1978) ، ويرجع الباحث السبب إلى أن الفرص المهنية الآن متاحة لكل الموظفين على حد سواء، وأصبح الجميع يلقى نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والثقة بالنفس، والدافعية للإنجاز، مع إصرار المسئولين على حث وتشجيع الموظفين على التفوق في العمل، وهذا مما جعل وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز.

خلاصة

من خلال هذا الفصل الذي تناولنا فيه الدافعية بصفة عامة، والدافعية للإنجـاز بصفة خاصة، تبين لنا أن للدافع تأثير هام في حدوث عملية التعلم، كما أننـا مـدفوعين بصفة مباشرة أو غير مباشرة للقيام بنشاط معين من اجل الحصول على هدف معين.

فسلوك الفرد مرتبط بدوافعه وحاجاته المختلفة، فلكل سلوك هدف وهو إشـباع حاجات المتعلم، كما أن كل نشاط وبالتالي كل تعلم، لا يمكن تحقيقه إلا إذا كان مبنيا على أساس دافع معين، بينما الدافعية للإنجاز فهي السعي إلى تحقيق مستويات أعلى والرغبة الشديدة في الانجاز، وهي متوفرة لدى جميع التلاميذ ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ الحد الذي يمكنهم من صياغة أهـدافهم، وبـذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذا يتوجب على الأستاذ توجيه اهتمام خاص لهـؤلاء التلاميـذ، لاسيما عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء واجباتهم المدرسية، كما يعد المعين للتلاميذ في وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق ومتناسبة مع قدراتهم واستعداداتهم.

وعليه في الفصل التالي نتناول المراهقة بأبعادها المختلفة، حاجات المراهـق وكـذا مشكلات المرهق المتمدرس.

الفصل الرابع

المراهقة

4-1- مفهوم المراهقة

4-2- أنواع المراهقة

4-3- خصائص النمو في مرحلة المراهقة

4-4- حاجات المراهق

4-5- أزمة المراهقة

4-6- المشكلات التي يعاني منها المراهق المتمدرس

- خلاصة

تمهيد: سنحاول في هذا الفصل تقديم تفاسير أو شروحات لبعض العناصر التي لها علاقة بمرحلة المراهقة، ونظرا لكون الدراسة الحالية أجريت على عينة من المـراهقين والمراهقات المتمدرسين، وسنركز في هذا الفصل على العناصر الأساسية التـي تحـدث خلال هذه الفترة، والتي لها تأثير على الدافعية للإنجـاز لـدى المراهـق المتمـدرس، وسنتطرق إلى جانب ذلك إلى خصائص النمو في هذه المرحلة، والمشكلات التي يعـاني منها المراهق المتمدرس خاصة.

4-1- مفهوم المراهقة:

يطلق مصطلح المراهقة"Adolescence" على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال نحو النضج، بكل أنواعه، الجنسي، والحسي، والعقلي، والنفسي والاجتماعي، ويرى مالك مخول سليمان (1985) أن أصل كلمة "راهق"لغويا يرجع إلى الفعل الذي معنـاه قـارب الحلم، أي هي الفترة من الممتدة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد.

أما فيصل خير الزراد (1987) فيوضح أن المراهقة اصطلاحا يمكن أن تدل على الفترة الزمنية التي غالبا ما تحدث بين 12و21 سنة تقريبا وهي مرحلة انتقالية، تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، إذ تبدأ حين ظهور علامات البلـوغ لـدى الفـرد، والبلوغ يعني تلك التغييرات التي ينتقل فيها الفرد من عالم الطفولة إلى بداية سن الرشـد، وتتصف هذه المرحلة بشدة الحساسية والانفعال، وشدة التأثر، والصراع والقلق..

كما يعرفها حامد عبد السلام زهران(1982) بأنها الفترة الممتـدة مـن بدايـة البلوغ، إلى اكتمال النضج التناسلي للفـرد، ويتميـز بتكـوين العواطـف الشخصـية، والعواطف نحو الذات، وتأخذ مظاهر الاعتماد على النفس والعناية بـالمظهر، والهنـدام، والنزعة إلى الاستقلالية، وإبداء الرأي.

ومما سبق نجد أن المراهقة هي المرحلة الانتقالية، التي تفصل بـين الطفولـة وبراءتها، والرشد ومتطلباته، ولها خصائص يجب التطرق إليها.

يقسم مالك مخول سليمان(1985) المراهقة من الوجهة الزمنية إلى :

أ- **مراهقة مبكرة:** وتكون من 11 إلى14 سنة، وهـي تصـادف مرحلـة التعلـيم المتوسط،، بما يشمل من استحداث في التنظيم والمضمون للبرامج الدراسية، والعلاقـات الاجتماعية، و تكثر متطلباتها مقارنة بالتعليم الابتدائي .

ب- مراهقة متوسطة: وتكون من 14 إلى 18سنة، وتصادف التعليم الثانوي، حيث تتجلى فيها بصورة قوية، الميول والرغبات.

ج- مراهقة متأخرة: أو في جزئها الأخير وتكون من 18إلى 21سنة، وهي تنتهـي بمرحلة التعليم الجامعي، تتجلى فيها الاستقلالية، واكتمال النضج ، وتبلور الشخصية لدى الفرد.

4 -2- أنواع المراهقة:

وتتخذ المراهقة أشكال مختلفة حسب الظروف، الاجتماعية والجغرافية، التي يعيش في وسطها المراهق، والمتمدرس منه خصوصا، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

أ- مراهقة سوية: ويتصف هذا النوع من المراهقين ببسـاطة حجـم الصـعوبات والمشكلات، وتعتبر مراهقة متكيفة نفسيا، واجتماعيا، إضافة إلى ذلك تتميز بالاسـتقرار، والتوافق والرضا، وتكاد النفس تخلو من الانفعالات الحادة، والتوتر والعنف، فـالمراهق المتكيف يشعر انه ذو مكانة اجتماعية، ويتمتع بشخصية سوية، خالية من الاضـطرابات والعقد النفسية، وتعتبر مراهقة مثالية، ولهذا النوع مـن المراهقـة سـمات الشخصـية الانبساطية، والمتفتحة ذات الطموح المرتفع.

ب- مراهقة انسحابية: ويتميز هذا النوع من المراهقين بالانسـحاب مـن مجتمـع الأسرة، ومجتمع الأقران، إلى جانب الانعزال والانطواء، والانفراد بنفسه، والتأمل بذاته ومشكلاته، ونجدها لدى الكثير في من المراهقين المتمدرسين وتبدو هذه الصفات جليـا في المدارس، إضافة إلى ذلك يشير صامويل مغاريوس (1985) أن هذا الصـنف مـن

المراهقين إضافة إلى ذلك يكتنفه التردد، والخجل، والشعور بالنقص وكثرة أحلام اليقظة.

ج- مراهقة عدوانية: ويتصف هذا المراهق كما وضح ذلك عبد الرحمان العيسوي(1984) بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء، وقد يتخذ سلوك العدوانية، لتجسيد الغضب وعدم التقبل والرضا، ومعاداة المجتمع الذي لم يوفر له ظروفا تشبع حاجاته النفسية.

4-3- خصائص النمو في مرحلة المراهقة:

سنركز في هذا العنصر على أهم مميزات النمو في هذه المرحلة، والتي تصادف مرحلة التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، ونتناول خصائصها، وأهم المشاكل التي تواجه المراهق في هذه المرحلة:

- النمو الجسمي؛
- النمو الانفعالي؛
- النمو الاجتماعي؛
- النمو العقلي.

4-3-1- النمو الجسمي: تتصف مرحلة المراهقة لدى الإنسان بمجموعة من التغييرات، والتطورات العامة، وهي تتأثر بعدة عوامل قد تكون وراثية، تنتقل إلى الطفل عن طريق والديه، أو المحيط والبيئة الثقافية والجغرافية، التي يعيش فيها الفرد وحتى نتمكن من فهم الطفل لابد لنا من التعرف على تاريخه التطوري أو النمائي من كل النواحي، البيولوجي، النفسي، والاجتماعي.

والخصائص التي تميز النمو الجسمي في هذه المرحلة، هو سرعة النمو وكثرة النشاط، واكتمال النضج، حيث يزداد الطول والوزن، وتنمو العضلات والأطراف، إلى

جانب ذلك تحدث تغيرات بالحنجرة، والحبال الصوتية، حيث يتميز صوت المراهق بالخشونة، بينما صوت المراهقة يبقى أقل خشونة، وفي آخر مرحلة المراهقة يتحقق النضج الكامل، وتبدو لديه التغيرات الحاصلة، ولا يتخذ النمو معدلا واحدا في السرعة، في جميع جوانب الجسم، كما أن هذه السرعة تؤدي إلى فقدان المراهق القدرة على الحركة، أو اضطراب في السلوكات الحركية، كما نلاحظ زيادة في إفراز بعض الغدد واضطراب بعضها الآخر، وتستمر فترة النمو الجسمي بالنسبة للذكور من 10 إلى 16 سنة، حتى يصل إلى كامل نضجه الجسمي بين 19 و 20سنة.

في حين أن النمو عند البنات يبدأ وينتهي قبل ذلك بسنة أو سنة ونصف، كما تشير إليه دراسات المختصين في هذا الموضوع.

ويرى بعض الباحثين أمثال Kimbel (1980)كيف أن هذا النمو يكون له تأثيرات ذات دلالة على مدى قبول المراهقين اجتماعيا، ومكانتهم وقدرتهم على المشاركة والتكيف مع مختلف النشاطات، إذ أن أي انحراف في النمو الجسمي، قد تنتج عنه عوائق تمنع الفرد من أن يصبح مندمجا وفعالا، في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن أي نقص في عنصر من عناصر النمو في الجسم كالفيتامينات والبروتينات الضرورية للجسم، ينتج عنه تأثير على مستوى الطاقة التي يحتاج إليها المراهق. مصطفى زيدان (1973).

4-3-2- النمو الانفعالي: تزداد حدة الانفعالات في فترة المراهقة، بحيث يثور المراهق لأتفه الأسباب ويعود ذلك إلى نموه الجسمي السريع، مثله مثل الأطفال الصغار، وهي فترة انفعالية عنيفة، تتميز بالتقلب وعدم الثبات، فهو ينتقل من انفعال إلى آخر في مدة قصيرة، فقد يحدث أن يكون المراهق في حالة من الفرح والانبساط، والانشراح، ثم ينقلب فجأة إلى حالة من القنوط واليأس والنفور، كما يتصف في هذه الفترة بالتمرد ضد الأسرة، والمدرسة والمجتمع، ورفض الأوامر، ولا يليقه شيء ويوجه الانتقاد لكل شيء، يتعصب لأفكاره وآراءه، ويبدي روح المنافسة، خاصة أثناء اللعب.

إن السرعة في التغيرات التي تتميز بها هذه المرحلة، تؤثر بشكل واضح على حياة المراهق النفسية، والاجتماعية، إضافة إلى ذلك فإن الدوافع المتدفقة، تجعل المراهق

حائرا أمامها، وعاجزا عن إيجاد سبل الإشباع أو الفهم، أو المواجهة التـي توقعـه فـي حالات من الإحباط الشديد، وحالات اللاتوازن الانفعالي، والاجتماعي، وهناك عدة أنماط انفعالية للمراهق نذكر أهمها:

أ-الرهافة: وهي رهافة الحس حيث يتميز بشدة الحساسية الانفعالية، والاضـطراب الانفعالي، ويرجع ذلك إلى عدم قدرته على الانسجام مع البيئة التي يعيش فيها، وسرعة تأثره بالمثيرات الانفعالية المختلفة ويحس بأنه لم يعد الطفل الذي يطيع دون أن يكون لـه حق إبداء الرأي، ويبدأ بتكوين عواطف نحو الأشياء الجميلة، فيحب الطبيعة، ويعبر عـن تلك الظاهرة بالرومانسية، إلى جانب ذلك يبدأ في تكوين بعض العواطف المجردة التـي تدور حول موضوعات معنوية كالتضحية، والدفاع عن الضعيف والمحروم.وغيرها

ب-الغيرة: حسب سعدية علي بهادر(1980) هي رد فعل انفعالي منشـأه الغضـب ومثيره اجتماعي، وتحدث الغيرة بالتوازي مع ظهور الرغبة في التملك والتميز، وحـب السيطرة، وتكون استجابة المراهق الذكر في حالة الغيرة بشكل لفظي، في حين المراهقات يسلكن طريقة طفلية، فهن يعبرن عن بالبكاء أو الصياح، هذا وقد ذكـر عبـد الرحمـان عيسوي (1984) أن من جملة الأسباب التي تعمل علـى اضـطراب المراهـق وعـدم استقراره الانفعالي نجد عجزه المالي الذي يقف دون تحقيق رغباته، فقد يجد نفسـه فـي وسط جماعة من رفاقه ينفقون عليه وهو في الوقت ذاته عاجز عن التصرف مـثلهم، أو مشاركتهم وكل ذلك يسبب له الضيق والشعور بعدم الطمأنينة.

ج-الغضب: يدرك المراهق أن طريقة معاملته لا تناسب مع ما صل إليـه مـن نضج وما طرأ عليه من تغير، إذ أن البيئة الخارجية المشكلة من الأسـرة ، والمدرسـة والمجتمع لاتقر ولا تعترف بما طرأ عليه من نضج، ولا تبالي به وبرجولته وحقوقه كفرد له ذاتيته،ويفسر بان كل مساعدة هي تدخل في أموره الخاصة وإعاقة لنشاطه، والمقصود بذلك إساءة معاملته والتقليل من شانه، يرى مالك مخول سليمان (1985) أن ذلك يحـول بينه وبين تحقيق رغباته، وينفجر غضبه بسبب المطالب التي يلقيها عليـه الراشـدين، أو عندما يظلم من طرف الرفاق أو الأساتذة، فيشعر أنه قد حرم حقوقه،وقـد تـزداد حالـة

الغضب لدى المراهق في حالات أخرى مثل الفقر، والمشكلات الأسرية أو يكون الشعور بالنقص سببا رئيسيا لإثارة الغضب عنده.

وإذا ما استمر الشعور بالرفض وعدم التقبل والرضا لدى المراهق في وسط الرفاق، وفي الوسط المدرسي، فذلك يدفعه إلى الغضب وقد يتخذ طريقة العدوانية لتجسيد هذا الغضب، إضافة إلى العناد والسلبية وعدم الاستقرار، ويعادي وسطه الاجتماعي، الذي لم يوفر له ظروفا تشبع حاجاته النفسية، أو قد يلجأ إلى أوساط أخرى قد يجد فيها منفذا للتعبير عن مشاعره.(مصطفى زيدان،1973).

د-التمركز حول الذات: بسبب انشغال المراهق الشديد بنفسه وذاته، وانعدام خبرته، فانه لايستطيع الخروج عن إطاره الذاتي، بمعنى أنه لايستطيع أن يدرك أن ما يشغل باله يمكن أن يكون مختلفا عما يشغل بال الآخرين، فالمراهق يعتقد أن الآخرين مشغلون بنفس الانشغال الذي يراوده.

وهذا الاعتقاد هو أساس التمركز حول الذات، ويرى أن خبراته الانفعالية شيئا فريدا من نوعه، ومايعايشه هو لا يحدث لأحد غيره، ويعبر عن ذلك في غالب الأحيان بقوله أن الآخرين لايفهمونه، وقد بين في هذا السياق عبد السلام زهران(1982)أن سلوك المراهقين لا يتصف بالثبات كما أن حالتهم الانفعالية لا تميل إلى الاستقرار، فالمراهق سريع التغير، ميال إلى التطرف، كثير الاندفاع، متحمس وحساس نحو ذاته وجسمه، وما يلحقه من تغيرات، وتظل ذاته وجسمه محور تفكيره واهتمامه طوال هذه الفترة، ويؤدي به الأمر في ذلك إلى القيام بسلوكات تلفت النظر، مثل الاهتمام بجسمه ومظهره، مثل هذه الأعمال التي تثير الإعجاب والاهتمام هي تعبير عن حب الذات والاهتمام بها .

-4-3-3 -النمو الاجتماعي: يتميز النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة بعدة مطالب قد تكون السبب المباشر أو البعيد في حدوث مثل تلك الاضطرابات وأهمها مايلي:

أ-مطالب اجتماعية: وأهمها تكوين علاقات ايجابية مع الجنس الآخر، ومع الأقران من نفس الجنس، والتخطيط للمستقبل دراسيا ومهنيا، وتحقيق التكيف الاجتماعي، إضافة إلى تقبل المسؤولية وتكوين المهارات اللازمة للاشتراك في المجتمع. حسب (عبد السلام زهران.1982).

ب-مطالب نفسية: وأهمها تقبل الذات وتقبل التغيرات الجسمية، خاصة، وتحقيق الاستقلال الانفعالي وتكوين اتجاهات إيجارية نحو الجنس الآخر، ونحو الأقران ونحو الوالدين،والأسرة والمجتمع، وتحقيق الأمان النفسي، والاطمئنان على المستقبل، إضافة إلى ذلك تحقيق الولاء للقيم الاجتماعية، والخلقية والدينية، التي تسود المجتمع الذي يعيش فيه، بذلك يدرك حقوقه وواجباته.

ج- مطالب ثقافية: أهمها فهم أدواره ومسؤولياته في المستقبل، والتزود بالخبرات والمهارات الضرورية لأداء هذه المطالب أو هذه الأدوار، والنجاح فيها، والاستعداد لتكوين أسرة.

4-3-4-النمو العقلي: يتطور النمو العقلي لدى المراهق في هذه المرحلة ، وقد بينت الدراسات أنه يكون بطيئا في مرحلة الطفولة ثم يتصف بالسرعة بعد فترة قصيرة، ويبين في هذا السياق مصطفى فهمي(1974) أنه يمتد من فترة الطفولة المتأخرة إلى غاية مرحلة المراهقة المبكرة، ولكن من بداية العام السادس عشر يبدأ هذا النمو في البطء من جديد، ومنه فإن أهم العمليات العقلية لدى المراهق تتجلى في:

أ- الذكاء: كما شرحه فؤاد البهي السيد(1975) هو محصلة النشاط العقلي كله،أو هو القدرة العقلية العامة التي تبين المستوى العام للفرد وهو كما يوضحه فؤاد البهي السيد دائما وفق لأراء برت Burt عبارة عن القدرة العقلية المعرفية العامة، دون التأثر بالنواحي الجسدية بل يتأثر الذكاء أكثر بالنواحي الإدراكية، وبالنسبة للمراهق فنجد عنده الميل إلى الزعامة الذهنية، ليبرهن من خلالها عن إثبات وجوده الذهني للآخرين.

ب- الانتباه: بالرغم من الصعوبات والأزمة التي يمر بها المراهق، إلا أن انتباهـه حسب مالك مخول سليمان(1985) يزداد بشكل واضح في مداه ومدته، ومستواه وعليه فان المراهق يستطيع استعاب مشكلات طويلة ومعقدة.

ج- الإدراك: ودائما حسب مخول سليمان فإدراك المراهق يتجـه نحـو العلاقـات المجردة، وبذلك التطور نجد أن المراهق يصبح لايتقبل الأفكار الجاهزة والتي لاتقوم على البرهنة والإقناع.

د- التفكير: مما هو متفق عليه أن التفكير عند المراهق يتأثر بالبيئة وهـذا أيضـا برأي فؤاد البهي السيد (1975) ما يحفزه على التفكير الحسي، ويرتقي به إلـى مرتبـة التفكير المجرد، إلا أن هذا الرقي يستخدم فيه الاستقراء والاستنتاج، وما يهم المراهق هو أن تفكيره مبني على الافتراضات للوصول إلى حل المشكلات.

ه- التذكر: هذه العملية تنمو أيضا خلال المراهقة، حيث تنمو معها قدرة الفرد على الاستدعاء، والتعرف والقدرة على الاحتفاظ وترتبط عملية التذكر بنمو قدرة الفرد علـى الانتباه، وبدرجة ميله نحوها أو عزوفه عنها.

و- التخيل: يوضح مالك مخول سليمان (1985) أن خيال المراهق يتسم بأنه الوسيلة التي يتجاوز من خلالها موانع الزمان والمكان ، ويعتبر وسيلة من وسائل حل المشـكلات بالنسبة إليه، وأكثر من ذلك يعتبر وسيلة لتحقيق الانفعالات.

4-4- حاجات المراهق:

يتفق معظم علماء النفس أن حاجيات الفرد ككائن بشري تتطور عبر مراحل نموه ، فحاجات الطفولة ليست هي حاجات المراهق باعتبارها مرحلة حساسة يحتاج فيها المراهق إلى عدة حاجات ضرورية تجعله يتكيف مع مختلف المواقف الاجتماعية وأهمها:

4-4-1- الحاجة إلى المكانة: يسعى المراهق إلى أن تكون له مكانة بين الراشدين ، وكشخص هام له قيمة وهذا يعني التخلص من فكرة كونه طفلا، فهو يقوم بتنمية أفكاره

وقيمة وبناء هويته من خلال تقمصه لشخصية الآخرين، ويرى فاخر عاقل (1978) بأن الفرد في طفولته يتقمص شخصية الوالدين، بينما في مرحلة المراهقة فهو يـتقمص أحـد الأشخاص الذي يرى فيهم نموذجا، فهو يلبي تلك الحاجة، عن طريق الرفاق أو الوالـدين أو الأساتذة.

4-4-2- الحاجة إلى الأمـن: يحتاج المراهق إلـى الأمـن والقبـول، والرضـا الاجتماعي من طرف ممن يحيطون به أكثر من غيره في هذه المرحلة، ونظرا للصعوبات التي يواجهها والتي تتصف بالانفعال الشديد والقلق، والتوتر والصراعات، فالشعور بالأمن والطمأنينة والحب عند المراهق يشجع نمو الثقة لديه باعتبار أن الثقة بالنفس مـن أهـم الحاجات لديه.

4-4-3- الحاجة إلى تحقيق الذات: يرى فاخر عاقل (1978)أن المراهق يحتاج إلى تأكيد ذاته والتخلص من التبعية خصوصا من الوالدين، فهو في اعتقاده أصبح مسئولا عن نفسه قادرا على القيام بمهامه لوحده.

4-4-4- الحاجة إلى الاستقلال والتحرر: المراهق يحتاج إلى احتـرام الآخـرين وثقتهم به، وحبهم له نتيجة لذلك فهو يحتاج إلى الشعور بالاستقلالية والتحرر مـن قيـد الوالدين حسبه،وتختلف المجتمعات عن بعضها البعض في درجـة إعطـاء الاسـتقلالية للمراهق، وإيصالهم لدرجة النضج المناسبة بحيث تمكنهم من مجابهة الصـعوبات وحـل المشاكل لوحدهم، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإذا ما ترك الوالدين الحريـة لأبنـائهم ومنحوهم استقلالهم، فإنهم لا يعدوهم في معظم الحالات لـذلك، ولا يـزودوهم بالأفكـار والمهارات اللازمة لاستخدامها في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة.

4-4-5- الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة: للجماعة في حياة المراهـق أهميـة كبيرة أكبر مما لها في أية مرحلة من حيـاة الفـرد، كمـا أكـد ذلـك مالـك مخـول سليمان(1985) وكما سبق الإشارة إليه فإن هذه المرحلة من حياة الإنسان تتميز بانفعالات ومشاعر ترتبط بالنقص في الخبرة والتي لا نجدها إلا عند الكبار، فالجماعة تقوم بعمليـة

الإشباع النفسي والاجتماعي لدى المراهق، ويجد في جماعته ما لايجده في أسرته، وعليه فان حاجته تزداد من أجل تكوين علاقات وطيدة مع من هم في سنه، وذلك اعتقادا منه أن الكبار لم يفهموه الفهم الكافي، وهنا يظهر عمل الأسرة والمدرسة والحاجة إلى توفير الجو الذي يشعر المراهق بانتمائه.

4-5- أزمة المراهقة:

يجمع علماء النفس أن أزمة المراهقة تعبر عن أزمة الهوية بالنسبة للمراهق وهي تعبير عن صعوبة القرارات التي يجب على المراهق اتخاذها ويمكن القول أنهـا أزمـة الاختيارات السياسية في وجوده، فهو يمر بحالات من الصراع الداخلي تنصب جلها حول إثبات وجوده، وكيانه كفرد مستقل وهي ضرورية للسير نحو النضج وغيابها يعبر عـن وجود اضطرابات لديه، وحدوث صراعات داخلية يمكن تلخيصها في:

- الصراع بين الحاجة إلى تهذيب الذات وبين الحاجة إلى التحرر والاستقلالية.

- الصراع بين الحاجة إلى إشباع بعض الدوافع الأساسية مثل الجنس وبـين القـيم والعادات والتقاليد، التي تحول دون ذلك مما يؤدي إلى الصراع العنيف بين المراهق وبين هذه العوامل الاجتماعية.

- الصراع بين الحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الاعتماد على الوالدين والأهـل، لان هناك بعض المراهقين ممن يقترن استقلالهم بكثير من المصـاعب والاضـطرابات النفسية.

إن أزمة المراهقة أو أزمة الهوية كما يحلو للبعض تسميتها تتمثل في ازدواجية الرغبة بين الاستقلال والتحرر من جانب، وبين التبعية للنظام العائلي، والوالدين من جانب آخر.إن ثوران المراهق عن تبعيته للنظام العائلي يشكل تعبير عن رفضه ومحاولة منـه للتغلب عن الروابط الأسرية.

تشير بعض الدراسات إلى أن تفسير الصراع القائم بين المراهـق والأسـرة، عبارة عن عمل عملية نفسية داخلية، وبعض النظريات ترى أن هذا الصراع لـيس فقـط عملية حتمية بل إنها ضرورية للنمو الإنساني نحو الاستقلال وتأكيد الذات، فعن طريـق المعارضة الايجابية أو التمرد يكتسب الشباب رؤية أوسع للعالم من حـولهم ويـدركون بشكل أوضح هويتهم.

ومن خلال تحديهم لقيم أبائهم يستطيعون فهم هذه القيم بشكل أحسن، وفي كشفهم لادعاءات الكبار يكتسبون نوعا من الفهم للأسس التي تقوم عليها الأحكام الخلقية، وفـي تحولهم عن الموضوعات التي كانوا يحبونها في الطفولة مساعدة لهم لإيجاد موضـوعات حب جديدة يمكنهم معها أن يعبروا عن طاقاتهم، المختلفة بطرق مقبولة كما بين ذلك مالك مخول سليمان(1985).

4-6-مشكلات المراهق المتمدرس: تلعب المدرسة دورا أساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية بالنسبة للمراهق، وباعتبارها المؤسسة الاجتماعية الرسمية للتربية، فهي تسعى لتحقيق حاجات الفرد والمجتمع وتحقيق احتياجات المجتمـع الاجتماعيـة، والاقتصـادية والثقافية، وتزود الفرد بالمعارف اللازمة للمحافظة على صحته البدنية والنفسية، وللمحيط المدرسي تأثير واضح على المراهق ويمكن تحديد هذه التأثيرات في ثلاث جوانب رئيسية من حياة الفرد:

- الجانب النفسي، الجانب الاجتماعي، والجانب المعرفي.

وتساهم عدة عوامل في تكوين اتجاه ايجابي نحو المدرسة لدى المراهق، ومن بين أهم هذه العوامل نجد: الأسرة الممثلة في الوالدين، المعلم، الإدارة المدرسية وجماعـة الرفاق، البرنامج الدراسي فكلما كانت هذه العوامل لها دور ايجابي في حياة المراهق كلما تحسن اتجاه المراهق نحو المدرسة ويتحقق بذلك توازنه الانفعـالي، وتوافقـه المدرسـي والاجتماعي، والمشكل الرئيسي للمراهق المتمدرس، يتمثل في انعدام التفاعل بينه وبـين كل عناصر المحيط المدرسي.

- إن حاجة المراهق إلى التقمص من الوالدين أو الكبار يلجا إلى إخفـاء تصـرفاته عن والديه، وقد يثور ضدهم ويحاول الحصول على استقلاله وحريته عن طريق العنـف والتمرد، وبالمقابل تكون الأسرة مفرطة في الضغط واللامبالاة، والمعلم يبالغ في انتقـاده وتوبيخه، والادراة المدرسية من جهتها إذا غابت فيها الليونة وأهملت دورهـا المنـوط ، والبرامج الدراسية إذا كانت مكثفة وغير متوافقـة مـع خصـائص المراهـق النفسـية، والاجتماعية إلى جانب ذلك جماعة الرفاق إذا سلكت سلوكا بعيدا عن التوجيه والإرشـاد التربوي، كل هذه العوامل من شانها أن تكون لها نتائج سلبية علـى نفسـية المراهـق، وتساهم في تشكيل اتجاها سلبيا نحو محيطه الدراسي، وبالمقابل إذا علمنا أن للمراهق حياة خاصة به تتميز بسرعة التأثر بمن هم حوله، والتمركز حول الذات، والاستقلال عن عالم الكبار.

-إن تأثير العوامل المحيطة بالمراهق لها تأثير واضح على سلوكه ونفسيته وتتداخل كل العوامل فيما بينها، ولا يمكننا أخذ المشاكل التي يعاني منها المراهـق بمفردهـا، ولا يمكننا أيضا إهمال العوامل الأخرى المحيطة به والخارجة عن المجال الدراسي.

ومن خلال ما سبق يمكننا ذكر أهم المشاكل التي يعاني منها المراهـق المتمـدرس وتأثير مظاهر النمو على الدافعية للانجاز لديه.

4-6-1- مشاكل تتعلق بالمراهق ذاته:

4-6-2- تأثير مظاهر النمو: إن مظاهر النمو المختلفة تـؤثر علـى المراهـق المتمدرس بصفة أو بأخرى على تحصيله الدراسي، فالنمو الجسمي العادي يؤثر بشـكل إيجابي على سلوكه ونفسيته، بينما إذا كان ناقصا يشعره بالنقص ويؤثر سلبا عليه، وقـد بينت الدراسات أن النمو الجسمي السريع في هذه المرحلـة يسـبب تناقضـات نفسـية واجتماعية، للمراهق فبينما يبدو في صورة رجل مكتمل البنية فهو في الحقيقة لا يزال في كثير من رغباته وحاجاته كبير الشبه بالأطفال، وبينما يعامله البعض على أنه رجل ناضج ويعطونه م يستحقه الكبار من احترام وتقدير، نجد أن البعض الآخـر يعاملونـه معاملـة الأطفال ويضعونه في عدادهم، والنمو الناقص يجعله عرضة لسخرية أقرانه، إذا علمنـا

مدى إحساسه وسرعة تأثره والنمو الجسمي المتوافق الذي يواكبه نمو عقلـي لا يسـبب مشكلة بالنسبة للمراهق، بل يشكل دافعا وحافزا للنشاط لديه، بينما النمو العقلي السليم فإن تأثيره واضح وجلي على المراهق من كل النواحي،لذلك نجد عند ذوي القـدرات العقليـة المتفوقة سهولة في التكيف والتحصيل الدراسي.

أما النمو الانفعالي فدرجته تتحكم في نوعية التفاعل مـع البيئـة الاجتماعيـة، والمدرسية، وفي مدى تكيف المراهق مع وسطه المدرسي خاصة، وفيما يخـص تـأثير النمو الاجتماعي فإن أهميته تتمثل في قيم وعادات وتقاليد المجتمع، وبالتالي الخروج عن الصراعات الناتجة عن الحاجة إلى إشباع بعض الدوافع الأساسية كـالجنس وبـين قـيم وأعراف وعادات المجتمع، ومما يجدر الإشارة إليه أ ن مستوى النمو العادي فـي كـل جوانب المراهق المتمدرس له أثر ايجابي خاصة على نشاطه التحصيلي، وإن أي خلل في ذلك يؤثر سلبا عليه، وهكذا فإنه من واجب المعلم والمدرسة، معاملة المراهـق معاملـة خاصة تسمح له بالتكيف والتوافق الجيد مع محيطه الدراسي.

وفي هذا الصدد يقول رشيد لبيب وجابر (1985) انه من عمل المعلم إثارة دوافع المتعلم، وهذا يتطلب من المعلم التعرف على رغبـات المـتعلم، وحاجاتـه، والظـروف الأخرى التي تحيط به وتؤثر عليه، والذي تدفعه إلى النشاط في الموقف التعليمي. هذا من جهة المشاكل التي تتعلق بالنمو الاجتماعي والانفعالي، والعقلي عند المراهق، لكن أعقـد المشاكل وأخطرها تلك التي تتعلق بالجانب النفسي عند المراهق المتمدرس، ولذلك أولـى المربون وأهل الاختصاص الأهمية لهذا الجانب ولما عليه من أثر على النشاط التحصيلي لديه، فالغياب الذهني عند المراهق أثناء الدروس يمنعه من مواصلة نشاطه الدراسي، إذن فالمراهق يتعامل مع نشاطه الدراسي بطريقتين إما بدافعية محفـزة للنجـاح أو بضـغط وإكراه من العوامل الخارجية المحيطة به.

إن الدافعية نحو الدراسة عند المراهق تتشكل بصورة واضحة من خلال معاملة الراشدين له، من الوالدين والمعلم ومدير المدرسة، وعلاقته بهؤلاء تلعب دورا هاما فـي مستقبله الدراسي، ونجاحه ومن هنا فان المقابلة الأولى والاستقبال الأولي الجيد الذي يتلقاه

التلميذ من المعلم و الادارة المدرسية، يترك الأثر الايجابي والواضح في نفسية التلميـذ، وقد بين علي الجسماني (1994) أن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعا وتكـرارا بالنسـبة للمراهقين المتمدرسين تتمثل في:

- رغبة المراهقين في تعزيز ثقتهم بأنفسهم؛
- الرغبة في إكمال الدراسة والالتحاق بالعمل؛
- القلق وعدم الرضا من الامتحانات وأساليبها؛
- العزوف عن بعض المواد الدراسية ونقص كفاءة المدرسين؛
- الخوف من عدم إيجاد مهنة مناسبة في المستقبل؛
- الخوف من عدم التمكن من الالتحاق بالجامعة.

وتكاد تشترك الكثير من المجتمعات باختلاف ثقافتها فـي هـذه المشـاكل، إذن فالاهتمام بها وأخذها مأخذ الجد يعيد للمراهق المتمرس توازنه الانفعالي والنفسي، وثقتـه بنفسه مما يسمح له بالتخاص من الصراعات والاحباطات، التي يعاني منها ويحفزه نحـو النشاط الدراسي، أما الضغط والإكراه الذي يمارس على المراهق المتمدرس من طـرف أسرته والمحيطين به يجعله يشعر بالاحباط والإكراه، نحو النشاط الدراسي وبالتالي يجـد نفسه أمام ضغط الأسرة، والمحيطين به من جهة، وعدم توفر الظروف الملائمـة التـي تساعده على النجاح الدراسي من جهة أخرى، وعليه فان المدرسة والأسرة تلعـب دورا هاما في تنمية الدافعية نحو الدراسة ومدى وجود الثقة بـالنفس، وتقـدير الـذات عنـد المراهق.

4-6-3- مشاكل تتعلق بالأسرة:

تتمنى كل أسرة أن ترى ابنها فردا ناجحا متفوقا على زملائه، ولا تسـمح لـه بأي تعثر مهما كانت درجته، وهذا ما يجعله يواجه صراعات وتناقضات بين تحقيق أماني

الأسرة ورغبتها وبين إشباع حاجاته الشخصية من جهة أخـرى، وفـي نفـس السـياق وبخصوص التفاعل بين المراهق وأسرته وحسب ما كتبه Smith(1973) (في عبد الحليم منسي واخرون، 2003) هو أن الطفل عندما يصل إلى مرحلة المراهقة يواجـه مواقـف متناقضة، ففي الوقت الذي يترك فيه الطفولة بالتدرج نحو الرشد ليحقق درجات متصاعدة من الاستقلال والمسؤولية يجد نفسه مضطرا إلى أن يبقى في موقع الابن أو البنت تمـام مثل ما كان الأمر في السابق، مثل هذا التناقض يجعل المراهق في درجة مـن درجـات الأزمة التي تقوده إلى الصراع مع السلطة، على ذلك فان هذا الصراع لا يكون حـاجزا بالضرورة عند جميع المراهقين، بل بالعكس فقد يمر معظم المراهقين بهـذه الفتـرة دون صراع مع الوالدين، ويصدق هذا خاصة مع البنات، ويتوقف بطبيعة الحال علـى ثقافـة المجتمع، عاداته وقيمه والتي لا تسمح للبنت بالخروج عن طاعة الوالدين، ويحلو لـبعض الباحثين بتسميتها الأزمة السوية للتعبير عما يحدث لمعظم المراهقين في هذا المجال.

ويمكن أن يكون رد فعل المراهق نحو ضغط أسرته له إما بالتمرد والعصـيان، على طوعها وإما بكبتها وبتحويلها إلى الذات، وهذا يسبب له صراعات داخلية عنيفة.

4-6-4- مشاكل تتعلق بالمحيط الدراسي :

تعد المشاكل المتعلقة بالوسط الدراسي ذات تأثير بالغ على المراهق باعتبـار المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة القائمة على عملية التنشئة الاجتماعية، وحسب فـؤاد البهي السيد(1975) فإن المدرسة هي بمثابة الناقل الأمين لقيم وعادات وأعراف المجتمع، كما تعمل على تبسيط التراث الثقافي بما يتناسب مع مستويات النمو فـي كـل مرحلـة، فالمدرسة بالنسبة للمراهق الوسط الأكثر تأثيرا على سلوكه ونفسـيته، وعلـى دافعيتـه للدراسة بعد الأسرة، فإذا كان التفاعل ايجابي بين المراهق والمدرسـة، وعلاقاتـه مـع زملائه وأساتذته والإدارة المدرسية أكثر ارتباطا، كانت دافعيته نحو الدراسة أكثر، وكمان ذلك مؤشرا على تفاعله وتكيفه الحسن مع وسطه الدراسي، هذا من جهة ،أما إذا كانـت علاقاته في هذا الوسط تتسم بالاضطراب والتوتر من جهة أخرى، فإن ذلك مؤشر سـلبي

على نشاطه المدرسي والتحصيلي مما ينعكس سلبا على دافعيته نحـو الدراسـة، وعلـى تحصيله الدراسي.

ومما تجدر الإشارة إليه أن أهم المشاكل التي يعاني منهـا المراهـق فـي الوسـط المدرسي نجد:

4-6-5- التأخر الدراسي:

هو تخاف التلميذ عن المستوى الدراسي العادي أ والمطلوب، ولا يعتبر التـأخر تخلفا وإنما لكل منه مؤشرات وأعراض نذكر أهمها حسب علي الجسماني(1994): هـي عدم الانتظام في المظهر والهندام، كثرة الحركة وعدم السيطرة عليها، كثـرة الالتفاتـات وسرعتها، الاندفاع بعامل الانفعال، خط غير منتظم وغير منسق، التشويش أثناء الدرس، كثرة الأسئلة التي ليس لها معنى والخارجة عن الدرس.وغيرها. أمـا عوامـل التـأخر الدراسي بدورها تتمثل في عنصرين أساسين هما:

أ- عوامل ذاتية: تتعلق أساسا بالضعف العقلي، والنقص في النمو الجسـمي عنـد المراهق، إلى جانب الاضطرابات العصابية، والمزاجية، إضافة إلى اتجاه المراهق نحـو الدراسة بشكل لايمكن غض النظر عنه، حيث أنه إذا كان التفاعل والتوافق سـلبي بـين المراهق والمحيط الدراسي، فإن ذلك مؤشر واضح على التأخر الدراسي، وهنـا تصـبح المشكلة أكثر اتساعا لتشمل التأثير السلبي على الدافعية نحو الدراسـة وضـعف النتـائج التحصيلية.

ب- عوامل خارجية: وتتكون بصفة أساسية من الأسرة، المدرسة والبيئـة العامـة، والمشاكل التي تعاني منها الأسرة تؤثر سلبا على دافعية المراهق نحو الدراسة كما سـلف الذكر، وضعف الإقبال عليها، وتنحصر في مشكلة السكن، الخلافات الأسرية، خاصة بين الوالدين، إلى جانب عدم الاهتمام بالمراهق ونشاطه الدراسي، أما المدرسة فتتمثل في عدم ملائمة البرامج الدراسية أو كثافتها، العقوبات المسلطة على التلميذ من المعلـم أو الادراة

والمبالغ فيها، بينما البيئة العامة فتتمثل في عدم إعطـاء المدرسـة المكانـة الاجتماعيـة المناسبة لها، وقلة الإعتمادات المالية الخاصة بالأنشطة في المدرسة.

ج- الخوف من الفشل (قلق الامتحان): ينتج الخوف من الفشـل عنـد المراهـق المتمدرس من نقص ثقته بنفسه، واستصغار قدراته الذاتية والعلمية، وقد تتسبب المدرسـة والأسرة والمحيط الاجتماعي، في إنتاج هذا الخوف عند المراهق وقد يتطور الخوف من الفشل ليصبح الخوف من المدرسة، أو الخوف المرضي، وقد يبدو هذا الخوف في فتـرة الامتحانات بشكل واضح لينتج عنه القلق بأنواعه، تختلف درجاته وحدتـه مـن مراهـق لآخر، والتأثر به يختلف من وسط دراسي لآخر، نجد القلق العادي والذي نجده عند غالبية التلاميذ ينتج من عدم الثقة بالنفس، بينما القلق الناتج عن الخوف من عدم النجاح وصـدق توقعات الوالدين والأساتذة منه، ويرجع ذلك أيضا إلى أهمية الامتحان بالنسبة للمراهـق، ويمكن التخاص من هذا القلق بمساعدة كل من الوالدين والأساتذة، أما قلق الامتحان فهـو خاص بأنواع من الامتحانات، تلك التي تلعب دورا حاسما في مسار التلميـذ الدراسـي، والمعلم يتحكم فيها بالتخفيف من حدتها أو تعقيدها.ونجد القلق المرضـي الـذي لايمكـن التغاضي عنه ويحتاج إلى معالجة نفسية، حتى يمكن التخاص منه وكثيـرا مـا يتجاهلـه الأساتذة.

في حين القلق اللاشعوري، أو اللاإرادي فهو مما لايمكن ملاحظته إلا بعد فوات الأوان من خلال التأكد من الفشل، وأمام رغبة الأسرة الجامحة في أن يكون ابنهـا فـي المقدمة، يواجه المراهق ضغط من طرفها بمطالبته بنتائج يصعب تحقيقها، فيجد نفسه في حالة نفسية متدهورة، ويكون لديه اتجاه سلبي نحو المدرسة، لاسيما إذا لـم يـتمكن مـن مواجهة مخاوفه، واستعادة ثقته بنفسه.

4-6-6- العلاقات المدرسية: تتشكل العلاقات المدرسية عند المراهق أساسا مـن التفاعل الذي يجده بينه وبين عناصر المؤسسة التربوية والمتكونة من البرامج الدراسـية، الحجم الساعي، النشاطات المدرسية والترفيهية، الأقران أو الرفاق في المدرسة، كل هـذه

المؤثرات تقوم بتلبية العلاقات عند المراهق، وبالتالي فإن عدم تلبيتها يؤثر على التكيف المدرسي، والنفسي والاجتماعي لديه.

أ-دور المعلم و الإدارة المدرسية : مما لاشك فيه أن دور المعلم والإدارة في الحياة الدراسية للمراهق ذا أهمية كبيرة، وذو أثر كبير عليه فالإدارة المدرسية بمثابة همزة وصل بين المراهق وبيئته المدرسية والاجتماعية، فدورها يتمثل في المسائل التنظيمية التي تتعلق بالمراهق وتؤثر عليه، كتحديد الحوافز والعقوبات وتحديد العلاقة الايجابية بين كل من المعلم والأسرة، وبين المدرسة والأسرة، إضافة إلى تحديد شروط الالتحاق بهذا القسم أو ذاك، والإدارة الناجحة هي التي تقوم على تفعيل دور المعلم والأسرة وجعله ايجابي، يساعد التلاميذ سيكولوجيا واجتماعيا، كما لايمكن إهمال دور المدرسة في تحفيز المعلمين، وجعلهم ينضبطون بقوانين المؤسسة، وذلك لأجل تنمية الدافعية للانجاز عند المراهقين في حين لا يقل دور المعلم عن دور الإدارة في التفاعل الجيد للتلميذ مع مختلف المؤثرات، ويمكن القول أن تأثيره أقوى حتى من الكتب المدرسية حسب إبراهيم وواصف (1982)، وتشير أغلب البحوث أن الصفات التي من شانها أن تجلب التلاميذ إلى المعلم والتي يرغب فيها التلاميذ هي كالتالي:

- المرونة والعطف على التلاميذ والتجاوب معهم؛
- القدرة على توضيح المواد الدراسية؛
- عدم التحيز في معاملة التلاميذ؛
- مراعاة النظام والإلمام بالمادة الدراسية؛
- العدالة والإنصاف وعدم التمييز خاصة في تصحيح أوراق الامتحانات؛
- فهم مشكلات التلاميذ والاهتمام بها؛
- مساعدة التلاميذ خارج الفصل والقدرة على جلب انتباههم برقة الطبع؛

- المحافظة على مواعيده بهم؛

- عدم السخرية من أخطاء التلاميذ وإظهار التقدير والثناء للإنجاز الجيد؛

- قوة الإرادة والتعاون وروح الديمقراطية؛

- ضبط النفس والاتزان واعتدال المزاج والسلوك.

ب- القدرة على التكيف مع الظروف: فكل هذه الصفات من شانها أن تجعل المعلم مثاليا، بحيث يؤثر على التلاميذ ويبعدهم عن الملل والخمول أثناء الدرس، وتجعل التلميذ مرتاحا ومتكيفا، والملاحظ لهذه الصفات والخصائص يدرك أن افتقاد المعلم والإدارة لهـا يسبب جل المشاكل التي يعاني منها المراهق المتمدرس، والناتجة عن غياب هذه الصفات، وبالتالي يصبح الذهاب إلى المدرسة عقابا وحملا ثقيلا يسعى إلى التخاص منـه، وهنـا تظهر غياب أي شكل من أشكال الدافعية نحو الدراسة، وعدم إقباله عليها.

خلاصة

وهكذا نستطيع القول وانطلاقا من الأفكار السابقة أن الفرد شاء أم أبى يمر بمراحل نمو تؤثر على شخصيته وسلوكه، أو بصفة أخرى على مسار حياته ويكون ذلك إما سلبيا أو ايجابيا حسب الظروف الأسرية، و البيئية التي ترعرع فيها، ويحدث أن تكـون هـذه الظروف ملائمة ومشجعة، فتؤدي إلى التوافق والتكيف، ونمو الدافعية نحو الدراسة عنـد المراهق، وقد تكون سلبية فينتج عنها غياب الإقبال علـى الدراسـة وضـعف الدافعيـة اتجاهها.

وعليه فإنه من واجب الأسرة أولا والمدرسة والمجتمع ثانيا خلق الظروف الملائمة، للمراهق المتمدرس من أجل تنمية دافعيته للإنجاز، وجعل حياته أكثر ملائمة وتوافقا.

الفصـل الخامس

الإجراءات المنهجية للبحث

5-1- المنهج المتبع في البحث

5-2- المجتمع وعينة الدراسة الأساسية

5-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية

5-4- كيفية جمع البيانات

5-5- الأدوات الإحصائية

- خلاصة

تمهيد: إن الشروع في أي بحث مهما كانت طبيعته، يستلزم من الباحث في البداية الشعور بالمشكلة وبأهمية دراستها، والتحقق من وجودها في المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يشكل ميدان البحث، بعد ذلك يتطلب منه التسلح بمنهجية معينة لمعالجتها والمعتمدة أساسا على أدوات وبيانات وتقنيات موضوعية تحددها طبيعة الدراسة.

المنهج المتبع في البحث :

نظرا لأن موضوع البحث يتناول مدى تأثير بعض السمات النفسية و الشخصية على الدافعية للانجاز لدى المراهق المتمدرس، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي، أي دراسة الموضوع من الناحية الوصفية، وهي الطريقة المنتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد، وأحداث أو أوضاع معينة، بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من حقائق قديمة وآثارها، والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها، وتتمثل هذه الطريقة المنظمة في وصف الظاهرة محل الدراسة، وتشخيصها، وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة وجمع البيانات اللازمة للوصول إلى نتائج (محمد شفيق، 1994).

وحسب(Robert.1988)، فإن البحث الوصفي لا يقف عند وصف الظاهرة موضوع البحث، بل يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، أي محاولة ربط الوصف بالمقارنة والتفسير، الأمر الذي يساعد على فهم مثل هذه الظواهر والقدرة على التنبؤ بحدوثها. وبناء على ذلك، فإننا نصف الحقائق ونحلل البيانات، ثم نفسر العلاقة بينها، ونستخلص النتائج.

5-2- المجتمع وعينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها:

أجري البحث على عينة مكونة من 230 تلميذا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، من ثانويتين بولاية المدية، معدل أعمارهم 16 سنة، مع انحراف معياري مقدر

بـ 0.9، وتمثلت عينة البحث في نسبة 33.85% من مجموع تلاميذ السنة الأولى ثانوي، والذي يقدر عددهم بـ 700 تلميذا، وهي نسبة ملائمة للدراسة، إذ أنها تفوق الحد الأدنى لتمثيل عينات بحوث للمجتمعات، والتي تقدر بـ10% (Delandsheere.1976)، وقـد تم انتقاء عينة البحث بطريقة عشوائية، وسبب اختيار هـذه المؤسسـات التعليميـة دون غيرها، هي التسهيلات التي وجدناها من طرف المديرين، والتجاوب الـذي لقـي مـن التلاميذ، ومستشار التوجيه الذي هيأ الجو المناسب لتطبيق المقياسين، إضافة إلى قـرب تخصصه من هذه الدراسة، الشيء الذي أعاننا كثيرا، أما ولاية المدية فلقربها من سـكن الباحثة.

- جدول رقم 2: توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانوية وحسب الجنس

الجنس	ثانوية وامري	ثانوية بن شكاو	المجموع	النسبة%
ذكور	164	144	308	44
إناث	199	193	392	56
المجموع	363	337	700	%100

- يبين الجدول رقم 2 توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الثانويـات وحسـب الجنس، حيث يقدر عدد التلاميذ بـ700 تلميذ، يتوزعون علـى ثـانويتين، مـنهم 44% ذكور، و56% إناث.

جدول رقم3: توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	105	%45.65
إناث	125	%54.34
المجموع	230	%100

يبين الجدول رقم 2 توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس، حيث يقدر مجمـوع أفراد العينة بـ230 تلميذا، حيث عدد الإناث أكبر من عدد الـذكور، وتقـدر نسـبة الإناث54.34%، ونسبة الذكور بـ 45.65%.

5-2-1- وصف العينة:

تتمثل عينة البحث في تلاميذ السنة الأولى ثانوي من ثانويتين بولاية المدية، عددهم 230 من إناث وذكور، متفوقون وعاديون، متوسط أعمارهم 16سـنة، يمثلـون نسـبة 33.85% من مجموع تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

5-2-2- مجال إجراء الدراسة:

تم الشروع في الدراسة في نوفمبر 2006، وامتدت إلى غاية ماي2007، حيث تـم تطبيق الجانب الميداني من الدراسة خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية، وقبل إجراء امتحانات الفصل الثالث. بينما تمثل المجال المكاني في ثانويتين من ولاية المدية، الأولى "بن شكاو"، والثانية "بوامري"، بينما الدراسة الاستطلاعية كانت بثانوية فخار عبد الكريم بنفس الولاية.

5-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أهم خطوات البحث وأول خطوة قامت بها الباحثة، وذلك بهدف التأكد من وجود أفراد العينة، والتعرف على أهم الفرضيات التي يمكن إخضـاعها للبحث العلمي، إلى جانب ذلك التأكد من الفهم اللغوي الصحيح للمقياسـين مـن طـرف التلاميذ، وقد تم الشروع في الدراسة الميدانية خلال شهر ماي 2007، أي أثناء الفصـل الثالث من السنة الدراسية، وخلال ذلك تمت عدة مقابلات مع مستشار التوجيه للمؤسسات التعليمية الذي تمت فيها الدراسة، إلى جانب مقابلات مع التلاميذ الذين أبـدوا اسـتعدادا للمشاركة في الدراسة، تم تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية عدد أفرادهـا 130

تلميذا من السنة الأولى ثانوي، بثانوية فخار عبد الكريم بنفس الولاية، وذلك بهدف حساب صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز وقائمة فرايبورج للشخصية.

1 **- مقياس الدافعية للإنجاز ماكليلاند McClelland** : أعده هيرمـانز"Hermans" سـنة(1970)هـذا المقيـاس ويسـمى: " A questionnaire measure of achievment motivation". يهدف المقياس إلى قياس الرغبة في العمل والأداء الجيد، وكـذا تحقيـق النجاح والتفوق في أداء المهام، وقد أخذ بعين الاعتبار في صياغته الصفات التي تميـز ذوي الدافع الإنجاز المرتفع عند الطلبة، عن ذوي الدافع الإنجاز المنخفض، و قـد حـدد فاروق عبد الفتاح(1991) عشر صفات تمثل فيما يلي:

1- مستوى الطموح المرتفع؛

2- السلوك الذي تقل فيه المغامرة؛

3- القابلية للتحرك إلى الأمام؛

4- المثابرة؛

5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات؛

6- إدراك سرعة الوقت؛

7- الاتجاه نحو المستقبل؛

8- البحث عن التقدير؛

9- اختبار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف؛

10- الرغبة في الأداء الأفضل، وقد قام فاروق عبد الفتاح موسـى(1991) بكليـة التربية بترجمة المقياس وتكييفه في البيئة المصرية.(انظر الملحق رقم 1).

- **وصف المقيـاس**: يضم المقياس 129 عبارة متعددة الاختيار، تشمل 28 فقـرة، حيث تتكون كل فقرة ناقصة يليها خمس عبارات (أ،ب،ج،د،ه) ويوجد أمام كـل عبـارة زوج من الأقواس، يقوم المجيب بوضع علامة(×) أمام العبارة المختارة.

- **طريقة تصحيح درجات المقياس**: يتم تصحيح درجات المقياس تبعا لمدى إيجابية الفقرة، ففي الفقرة الموجبة مثلا نعطي الدرجات (1،2،3،4،5)، وبنفس الطريقة بالنسـبة للفقرات التي تليها أربع عبارات، وعليه فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الفـرد في هذا المقياس هي 130 درجة، وأدنى درجة هي 28.

- **تطبيق المقياس:** ليس له مدة محددة للإجابة، ولكنه وجـد أن الأفـراد العـاديين يستطيعون الإجابة عنه في مدة زمنية تتراوح بين 35و45 دقيقة.

- **صدق وثبات مقياس الدافعية للإنجاز:**

أ- في البيئة العربية:

1- الثبات: قام رشاد موسى وصلاح الدين أبو ناهية بحساب ثبات اختبار الدافعية للإنجاز، وذلك بتطبيقه على العينة نفسها التي استعملها لتقدير درجة صدق الاختبار بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره 18 يوما، وقد بلغت معاملات الارتباط بين التطبيقين 0.86 لعينة الذكور، و0.83 لعينة الإناث، وهي معاملات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 (السيد خيري، 1975).

2- الصدق: قام رشاد عبد العزيز موسى وصلاح الدين أبو ناهية، بإيجاد صدق الاختبار عن طريق الصدق التلازمي وذلك بتطبيقه مع مقياس توجه الإنجازمن إعدادEyscenk and Wilson (1975) على عينة تتكون من خمسين طالبا بكلية التربية بجامعة الأزهر (تتراوح أعمارهم من 21 إلى 25 سنة)، وخمسين طالبة من كلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر (تتراوح أعمارهن من22 إلى 26 سنة)، وقدر معامل الارتباط

بـ0.78 لعينة الذكور، و0.80 لـعـينة الإناث، وهي معاملات دالة إحصائيا.(رشاد موسى،1993).

ب - في البيئة الجزائرية:

1- الثبات: قامت الباحثة أسماء خويلد (2005) بحساب ثبات الاختبار على عينة متكونة من50 طالبا وطالبة، يزاولون دراستهم بالسنة الأولى من التعليم الثانوي، حيث قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة درجة الارتباط بين الدرجات الزوجية والدرجات الفردية للمقياس، فوصل معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية إلى 0.54، وبعد تعديله وتصحيح أثر التجزئة النصفية، وذلك بتطبيق معادلة سبيرمان براون، وصل معامل الارتباط إلى0.70، وهي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس. (أسماء خويلد، 2005**).**

أ- صدق المقياس في البحث:

تم حساب صدق مقياس ماكليلاند للدافعية للإنجاز في هذا البحث عن طريق تقنية صدق المحكمين، وذلك بعرضه على عشر أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية، وقد أبدى كل واحد منهم رأيه حول فقرات المقياس، ومدى ملاءمة المعلومات الشخصية و بدائل الأجوبة، وكذا مدى ملاءمة ووضوح محتوى الفقرات، ومدى قياس الفقرات للسمة التي وضعت من أجلها.

وقد وافق كل واحد منهم على أن فقرات المقياس مقبولة، وواضحة، وتنطبـق على المعنى المراد لها. حيث بلغ اتفاق المحكمين حول هذا المقياس 95%، وهذا يعنـي

أن المقياس مقبول من حيث الصدق، إذ يرى علاوي ورضوان(1987) أنه كلما كانت قيمة معامل الثبات بين 0.60 و0.80 دل ذلك على ثبات مرتفع.

ب- ثبات المقياس في البحث: تم حسابه في هذه البحث عن طريق إعادة تطبيق المقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط البسيط بين الدرجة الكلية الأولى والثانية لأفراد العينة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.15 و0.65، وقد كانت كلها إيجابية، ولها دلالة إحصائية بمقدار ثقة99 %، إلى جانب ذلك، فقد تم تطبيق الاختبار بكل فقراته، وتم ذلك بإعادة تطبيقه على نفس العينة بعد 15يوما.

2- قائمة فرايبورج للشخصية Freiburger Personality Likert Inventory :

وضعت قائمة فرايبورج للشخصية من طرف مجموعة من أساتذة علم النفس بجامعة فرايبورج بألمانيا، سنة 1970، وهم جوكن فانبرج Fahrenberg، وهربت سليجمان Seligman، ورواينز هامبل R.Hambel. وقد قام محمد علاوي بإعداد الصورة العربية للمقياس (انظر الملحق رقم 2).

تهدف القائمة إلى قياس تسعة أبعاد عامة للشخصية، وكذا ثلاثة أبعاد فرعية، وتشمل 212 عبارة، كما أن لها صورتين أ و ب، وقد قام ديل Diehl أستاذ علم النفس بجامعة "جيسن" بألمانيا بتصميم صورة مصغرة للقائمة تتضمن الأبعاد الثمانية الأولى من القائمة الأصلية، وتضم الصورة العربية للمقياس 56 عبارة، سبعة عبارات لكل بعد، وتقيس الصورة المصغرة للمقياس الأبعاد التالية: (علاوي ورضوان.1987)

1- **الاكتئابية:** الأفراد ذوو الدرجة العالية يميزهم التذبذب المزاجي والتشاؤم، الشعور بالتعاسة والقنوط، عدم الرضا، والإحساس بمخاوف غير محددة بدقة، الوحدة وعدم فهم الآخرين لهم، عدم القدرة على التركيز، الميل للعدوان على الذات، والإحساس بالذنب...

بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الثقة بالنفس والمزاج المعتدل، والقدرة على التركيز، والاطمئنان، والتوازن. ويشمل بعد الاكتئابية سبعة عبارات كلها ايجابية وأرقامها كما يلي:21-25-34-37-40-52-55.

2- **العصبية**: تميز الدرجة العالية للبعد الأفراد الذين يعانون من اضطرابات جسمية ونفسجسمية، مثل اضطرابات الهضم، والتنفس، والتوتر، والحساسية للتقلبات الجوية.

بينما الدرجة المنخفضة فتميز الأفراد الذين يتصفون بقلة الاضطرابات الجسمية، والاضطرابات العامة النفسجسمية، ويتضمن بعد العصبية سبعة عبارات كلها ايجابية، وأرقامها هي: 03-04-15-18-23-38-54.

3- **العدوانية**: تميز الدرجة العالية الأفراد الذين يقومون تلقائيا بالأعمال العدوانية البدنية، أو اللفظية، أو التخيلية، والذين يستجيبون بصورة انفعالية. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى قلة الميل التلقائي للعدوان، والتحكم الذاتي، والسلوك المعتدل، ويتضمن البعد سبعة عبارات وهي: 07-10-26-27-41-44-49.

4-**القابلية للاستثارة**: تميز الدرجة العالية لهذا البعد الأفراد الذين يتسمون بالاستثارة العالية، وشدة التوتر، وعدم الصبر، والغضب، والاستجابات العدوانية عند الإحباط والحساسية. بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الهدوء، واعتدال المزاج، والقدرة على ضبط النفس، والاستقلالية. ويتضمن هذا البعد سبعة عبارات إيجابية، وهي:5-31-33-36-39-46-53.

5- **الهدوء**: تشير الدرجة العالية لهذا البعد إلى الأفراد الذين يتصفون بالثقة بالنفس، وعدم الارتباك أو تشتت الفكر، والهدوء، والبعد عن السلوك العدائي، إلى جانب اعتدال المزاج، والدأب عن العمل. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى سرعة الاستثارة والغضب، والضيق، وعدم القدرة على سرعة اتخاذ القرارات، والتشاؤم. ويتضمن هذا البعد سبعة عبارات إيجابية وهي: 01-20-29-42-43-45-56.

6- **الاجتماعية**: تميز الدرجة العالية للبعد الأفراد ذوو القدرة على التفاعل مع الآخرين، ومحاولة التقرب للناس، وسرعة تكوين الصداقات، لديهم دائرة كبيرة من المعارف، كما يميزهم المرح، والحيوية، وحضور البديهة. والدرجة المنخفضة تشير إلى قلة الحاجة للتعامل مع الناس، وقلة الحيوية، وتجنب الآخرين، وتفضيل الوحدة. ويشمل هذا البعد أربعة عبارات سلبية أرقامها كالتالي: 02-14-47-51، بينما العبارات الإيجابية ثلاثة وهي: 12-28-48.

7- **السيطرة**: تشير الدرجة العالية لهذا البعد إلى الأفراد الذين يستجيبون بردود أفعال عدوانية، والارتياب في الآخرين، وعدم الثقة فيهم، والميل للسلطة، إضافة إلى محاولة فرض اتجاهاتهم. والدرجة المنخفضة تشير إلى الاعتدالية، والاستقلال الذاتي، واحترام الآخرين، ورفض أسلوب العنف والعدوانية، والميل للثقة بالآخرين. ويضم هذا البعد سبعة عبارات إيجابية وهي: 09-11-16-22-24-30-50.

8- **الضبط أو الكف**: تشير الدرجة العالية إلى صعوبة التفاعل والتعامل مع الآخرين في المواقف الجماعية، وعدم القدرة على سرعة اتخاذ القرارات، والخوف وسهولة الارتباك، خاصة عند مراقبة الآخرين لهم، وتميز الدرجة المنخفضة الأفراد الذين لديهم القردة على التعامل والتفاعل مع الآخرين، والثقة بالنفس، والقادة على التحدث ومخاطبة الناس. ويضم هذا البعد عبارات إيجابية وهي: 06-08-13-17-19-32-35.

- ثبات قائمة فرايبورج للشخصية:

أ- **في البيئة الأجنبية:** تم حساب معامل ثبات القائمة في البيئة الأجنبية باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وإعادة الاختبار بعد عشرين يوما على عينة مكونة من 140 ذكرا و151 أنثى، تراوحت أعمارهم مابين 18 و24 سنة، وقد تراوحت معاملات الثبات بين 0.64 و0.83، ويمكن تطبيقه على المراهقين. (علاوي ورضوان ،1987).

ب- **في البيئة المصرية**: تم إيجاد معامل ثبات الصورة المصغرة بطريقـة إعـادة الاختبار على 82 طالبا من كلية التربية الرياضية بالقاهرة، بفاصل زمني قدره 10 أيـام، وتراوحت معاملات ثبات القائمة بين 0.67 و0.87.

بينما في هذا البحث فقد تم حساب ثبات قائمة فرايبورج للشخصية عـن طريـق صدق المحتوى، وذلك بإعادة تطبيق القائمة خلال 15 يوما، وقد وجدت الباحثة معاملات الارتباط تتراوح بين 0.58 و0.36 وكلها دالة بمقدار ثقة 99%.

كما استخدمت الباحثة قائمة فرايبورج للشخصية بـ 56 بندا مقبولة من حيث الصدق والثبات، و الاختبار في صورته الأصلية يشمل 56 بندا.

- صدق قائمة فرايبورج للشخصية:

أ- في البيئة العربية: وجد علاوي ورضوان(1987) صـدق الصـورة المطولـة للقائمة التي تتضمن 212 عبارة، باستخدام أبعاد بعض اختبـارات الشخصـية الأخـرى كمحك، مثل اختبار مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصـية (MMPI)، وقائمـة كاليفورنيـا (CPI)، وقائمة ايزنـك Eysenck للشخصـية، واختبـارات كاتـل Cattell (16PF) للشخصية، وعدة اختبارات أخرى، وقد أشارت النتائج إلى توفر الصدق المرتبط بالمحـك بالنسبة لأبعاد القائمة، أما بالنسبة للصورة المصغرة فقد تراوحت معاملات الارتباط بـين أبعادها وأبعاد الصورة المطولة مابين 0.85 و0.92. وجد الباحث عـلاوي (1987) الـذي أعد الصورة العربية للمقياس بأن معاملات صدق المقياس في البيئة العربية تتراوح بـين 0.85 و0.92، وهي دالة بمقدار ثقة 99 %.

تم حساب صدق قائمة فرايبورج للشخصية في هذا البحث عن طريق عرضه على عشر أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية، وقد أبدى كل واحد منهم رأيه حـول مدى انطباق العبارة للمفهوم ومدى شمولية المعنى، وكذا مدى ملاءمة قياس الفقرات للسمة التي وضعت من أجلها، وقد وجدت الباحثة أن المحكمين قد وافقوا على جميع بنود القائمة،

وقد تم حساب الارتباط في هذا البحث عن طريق الارتباط البسـيط للمقـاييس الفرعيـة المكونة له، وجاءت النتائج كالتالي:

1- الاكتئابية: بلغ معامل ثبات هذا المقياس الفرعي 0.6387.

2- العصبية: بلغ معامل ثباته 0.5311.

3-العدوانية: بلغ معامل ثباته 0.5494.

4- القابلية للاستثارة: بلغ معامل ثباته 0.4401.

5-الهدوء : بلغ معامل ثباته 0.332.

6- الاجتماعية: بلغ معامل ثباته 0.3515.

7- السيطرة: بلغ معامل ثباته 0.4928.

8- الضبط أو الكف: بلغ معامل ثباته 0.7120.

بلغ معامل الاختبار الكلي 0.68، وهذا ما يدل على أن الاختبار مقبول من حيث الثبات.

- **طريقة تصحيح القائمة**: تطبق قائمة فرايبورج للشخصية على الإنـاث والـذكور ابتداء من 16 سنة فأكثر، ويمكن تطبيقه على المراهقين، يجيـب المفحـوص علـى العبارات في القائمة بنعم أو لا وقد تم التنقيط بـ:

- العبارات الايجابية بـ: درجتين عند الإجابة بـ"نعم"، ودرجة واحدة عنـد الإجابـة بـ"لا".

- العبارات السلبية بـ: درجة واحدة عند الإجابة بـ"نعم"، ودرجتين عنـد الإجابـة بـ"لا".

تتراوح درجات قائمة فرايبورج للشخصية، والتي هي عبـارة عـن مجمـوع درجات كل بعد على حدى بين 45 درجة كحد أدنى، و90 درجة كحد أقصى.

وما يلاحظ من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية أن المقاييس المستخدمة في الدراسة صالحة من حيث الصدق والثبات.

5-4- كيفية جمع البيانات:

بعد ضبط وإعداد أدوات البحث، تم توفير النسخ اللازمة لأفراد العينـة الخاصـة بمقياس الدافعية للإنجاز، وقائمة فرايبورج للشخصية، وبعد ذلك تمت مقابلة عينة البحث.

ونظرا للتسهيلات التي وجدت من طرف مديري الثانويتين، ومستشار التوجيه، تـم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية، حيث أخذ من الثانوية الأولى 110 تلميـذ، ومـن الثانوية الثانية 120تلميذا، أي بنسبة 33.85% مـن مجمـوع تلاميـذ السـنة الأولـى بالثانويتين.

وبعد شرح المقياس الأول وكيفية الإجابة على أسئلته، وذلك بإعطاء أمثلـة، مـع التنبيه لعدم ترك أي عبارة بدون إجابة، تم استرجاعه، ثم تلا ذلك توزيع قائمة فرايبورج للشخصية. وأعطيت للمبحوثين مدة 30 دقيقة كأقصى مدة للإجابة لكلتا الأداتين، وبعـد ذلك بدأت الباحثة في عملية التصحيح، وتفريغ البيانات بهـدف المعالجـة الإحصـائية، اعتمادا على تقنية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" SPSS ".

5-5- أدوات تحليل البيانات: تم الاعتماد في تحليل البيانات على ما يلي:

- **النسبة المئوية**: تم استخدامها للتعرف على التكرارات لنمط الدافعيـة للإنجـاز لدى أفراد العينة، وكذلك لمعرفة النسبة المئوية لكل ثانوية.

- **المتوسط الحسابي:** يعد أحد مقاييس النزعة المركزية، وهـو مجمـوع درجـات الأفراد على عدد الأفراد.

- **الانحراف المعياري**: من أهم مقاييس التشتت، ويعرف على أنه الجذر التربيعـي لمتوسط مربعات القيم على المتوسط الحسابي.

- **الربيع الأول والثالث:** واستخدم لتحديد الفئتين من التلاميذ، ذوي الدافعية المرتفعة، وذوي الدافعية المنخفضة.

- **معامل الارتباط البسيط:** (r) واستخدم لدراسة الارتباطات البينية.

- **معامل الارتباط الجزئي:** واستخدم لتحديد الارتباط الجزئي بين كـل سـمة مـن السمات المدروسة، والدافعية للإنجاز.

- **معامل الارتباط المتعدد(R):** واستخدم لقياس العلاقـة المتعـددة بـين المتغيـرات الشخصية والدافعية للإنجاز.

- **اختبار T لعينتين مستقلتين**: تم اختيار هذا الاختبار لأنه يقيس دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، باعتبار أن لهما نفس الحجم، كما يكشف عن مدى دلالة الفـروق بـين العينتين فيما يخص قائمة فرايبورج للشخصية، وقد استخدم في الدراسة للإجابـة علـى الفرضيات.

خلاصة

جاء هذا الفصل ممهدا لعرض الدراسة الميدانية، فقد اشتمل على التعريف بمـنهج الدراسة ونوعه، وصف مجتمع الدراسة من حيث مصدره وحجمه وخصائصـه وكيفيـة اختياره، ليتم التعريج بعد ذلك على أدوات الدراسة التي اسـتعملت فـي عمليـة جمـع المعطيات وما تتمتع به من خصائص، كما تم التعرض في هذا الفصـل إلـى الدراسـة الاستطلاعية ونتائجها، إلى جانب توضيح الإجراءات التطبيقيـة للدراسـة الأساسـية، بالإضافة إلى ذكر الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليـل بيانـات هـذه الدراسة.

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

6-1- عرض نتائج الدراسة

6-2- تحليل نتائج الدراسة

6-3- الاستنتاج العام

- اقتراحات

- المراجع

- الملاحق

تمهيد: في هذا الفصل سنتطرق إلى عرض نتائج الدراسة الحالية المتوصل إليها الخاصة بتطبيق مقياس الدافعية للانجاز وقائمة فرايبورج للشخصية، يتم هذا كله في ضوء الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة.

6-1-عرض نتائج الدراسة: أول خطوة قامت بها الباحثة في المعالجة الإحصائية هي دراسة التوزيعات التكرارية للمتغيرات المدروسة(الدافعية للإنجاز وسمات الشخصية)، والتي تم تلخيصها في الجدول التالي:

جدول رقم 4المتوسطات والانحرافات المعيارية لكافة المتغيرات المدروسة

الرقم	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
1	الدافعية للانجاز	100.45	9.34	230
2	الاكتئاب	9.55	1.40	
3	مستوى الطموح	9.66	1.81	
4	الاندفاعية	10.26	1.72	
5	الاستقلالية	9.69	1.69	
6	الثقة بالنفس	9.92	1.74	
7	الاجتماعية	10.26	1.15	
8	العدوانية	10.19	1.30	
9	العصبية	9.34	1.42	

يوضح الجدول رقم 4 المتوسطات والانحرافات المعيارية لكافة متغيرات الدراسة، كما تم استخراج التوزيع التكراري لكل من المتغيرين الأساسيين، الدافعية للإنجاز وسمات الشخصية.

ونلاحظ من خلال الجدول رقم 4، أن المتوسط الحسابي لكل من درجة الاندفاعية والاجتماعية قدره 10.26، فيما يليهما درجة العدوانية بـ 10.19، وتأتي درجة العصبية بـ9.34، وهي تمثل أقل معدل من بين بقية المتوسطات، بينما الانحراف المعياري فكانت درجة مستوى الطموح بـ 1.81 وتمثل أكبر نسبة بين الدرجات.

جدول رقم 5: توزيع درجات الدافعية للإنجاز في العينة الكلية للبحث

الرقم	الدرجات	التكرار	النسبة%
1	69-64	2	0.87
2	74-70	5	2.16
3	79-75	4	1.73
4	84-80	6	2.60
5	89-85	24	10.39
6	94-90	35	15.15
7	99-95	47	20.35
8	104-100	34	14.72
9	109-105	43	18.61
10	114-110	18	7.72
11	119-115	12	5.63
المجموع	-	230	%100

يبين الجدول رقم 5 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة في مقياس الدافعية للإنجاز، والمقسمة إلى خمس فئات، وقد جاءت الفئة رقم 7 أكثر تكرارا، وذلك بنسبة 20.35% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 95 و99.

جدول رقم6 :التوزيع التكراري للقيم الخاصة بقائمة فرايبورج للشخصية

الرقم	الدرجات	النسبة %
1	59-56	3.08
2	62-60	3.04
3	65-63	7
4	66-68	15.21
5	71-69	27.10
6	74-72	22.10
7	77-75	13.89
8	80-78	3.94
9	83-81	3.42
10	86-84	0.43
11	89-87	0.43
المجموع	230	%100

يبين الجدول رقم 6 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة في قائمة فرايبورج للشخصية، والمقسمة إلى ثلاث فئات، وقد قدرت الفئة رقم 5 كأكبر فئة لها أكبر تكرار، وذلك بنسبة 27.10% من الأفراد الذين تحصلوا على درجات تراوحت بين 69 و71.

2- عرض نتائج قائمة فرايبورج للشخصية:

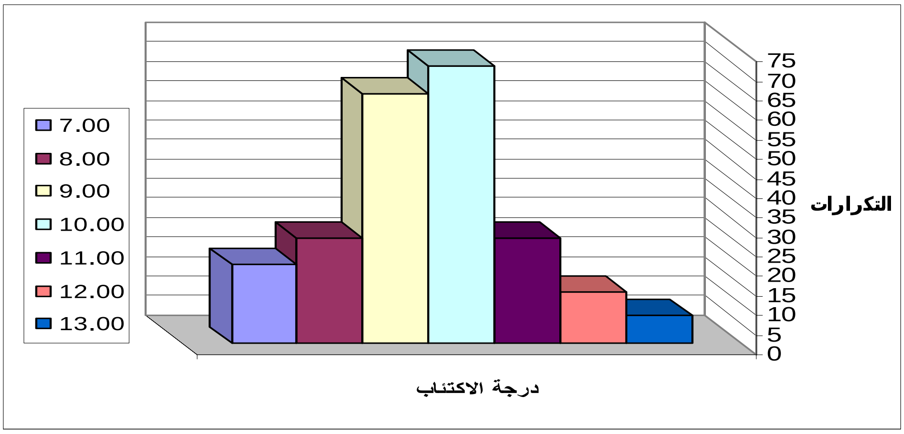
تم استخراج الدرجات والتكرارات الخاصة بقائمة فرايبورج للشخصية، إلى جانب النسب المئوية، كما تم رسم المدرجات التكرارية لكل سمة من سمات الشخصية.

الجدول رقم 7: التوزيع التكراري لدرجة الاكتئاب عند العينة الكلية

درجة الاكتئاب	التكرار	النسبة %
7.00	20	8.7
8.00	27	11.8
9.00	64	27.8
10.00	71	30.9
11.00	27	12.2
12.00	13	5.7
13.00	7	3.0
المجموع	230	%100

يبين الجدول رقم 7 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجة الاكتئاب على العينة الكلية، أي لدى الفئتين من ذوي الدافعية للإنجاز، الفئة التي لديها دافع إنجاز مرتفع، وذات الدافع للإنجاز المنخفض.

والملاحظ من خلال الجدول رقم7 أن الدرجة 10 تمثل أكبر تكرار من بين الدرجات الكلية وذلك بنسبة 30.9%، أما الدرجة 13 فجاءت أقل تكرارا بـ 7درجات وبنسبة 3.0%.



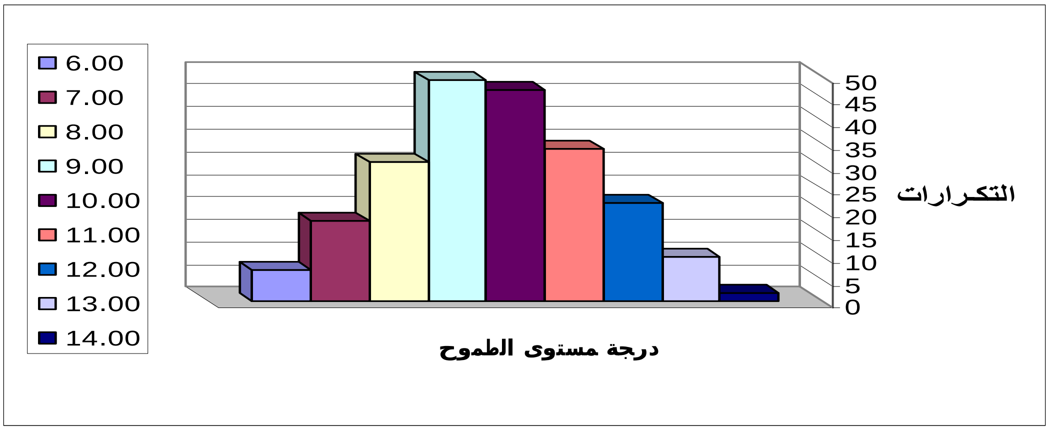
الشكل البياني رقم 6 المدرج التكراري لدرجة الاكتئاب على العينة الكلية

يبين الشكل البياني رقم 6 المدرج التكراري لدرجة الاكتئاب على العينة الكلية.

الجدول رقم8: التوزيع التكراري لدرجة مستوى الطموح لدى العينة الكلية

درجة مستوى الطموح	التكرار	النسبة %
6.00	7	3.0
7.00	18	7.8
8.00	31	13.5
9.00	49	21.3
10.00	47	20.4
11.00	34	18.7
12.00	22	9.6
13.00	10	4.3
14.00	2	9
المجموع	230	%100

يبين الجدول رقم8 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجة مستوى الطموح على العينة الكلية. يظهر من خلال الجدول رقم8 أن الدرجة9 جاءت بـ 49 تكرارا وبنسبة تقدر بـ21.3% وهي تمثل اكبر تكرار، بينما جاءت الدرجة14 بـ 2 وبنسبة 9%كأقل تكرار.



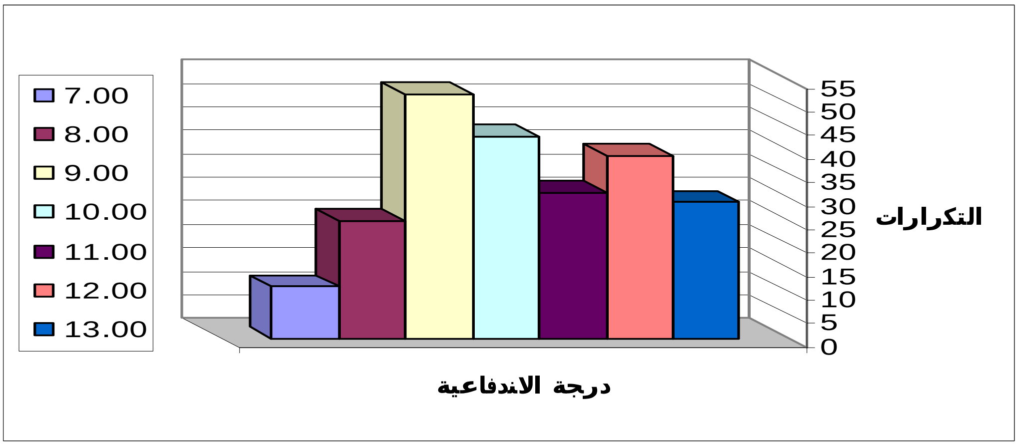
شكل رقم 7 المدرج التكراري لدرجة مستوى الطموح على العينة الكلية

يوضح الشكل البياني رقم 7 المدرج التكراري لدرجة مستوى الطموح على العينـة الكلية.

الجدول رقم 9: التوزيع التكراري لدرجة الاندفاعية على العينة الكلية

النسبة %	التكرار	درجة الاندفاعية
4.8	11	7.00
10.9	25	8.00
22.6	52	9.00
18.7	43	10.00
13.5	31	11.00
17.0	39	12.00
12.6	29	13.00
%100	230	المجموع

يوضح الجدول رقم9 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجة الاندفاعية علـى العينة الكلية للبحث.يظهر لنا من خلال الجدول رقم9 أن الدرجة 9 جاءت الكبر تكرارا من بين باقي الدرجات بـ 52 تكرارا وبنسبة22.6%.



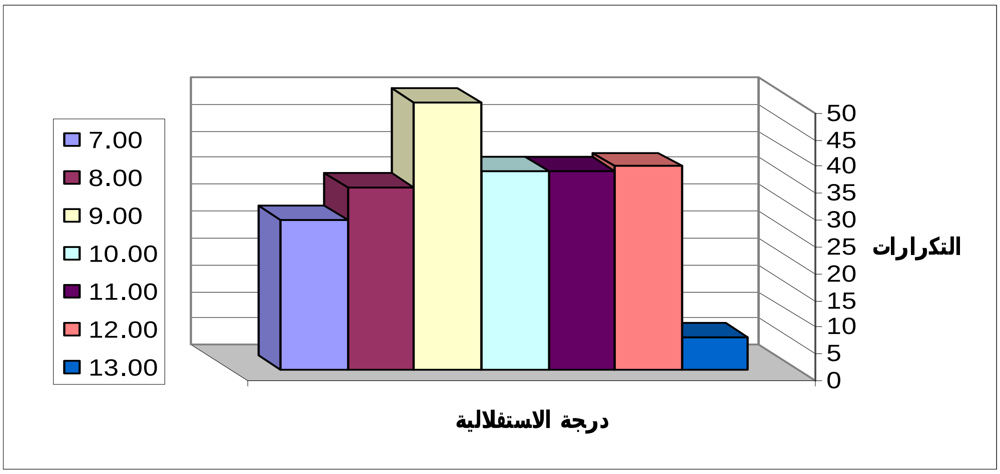
شكل رقم 8 المدرج التكراري لدرجة الاندفاعية على العينة الكلية

يوضح الشكل البياني رقم 8 المدرج التكراري لدرجة الاندفاعية على العينة الكلية.

الجدول رقم 10: التوزيع التكراري لدرجة الاستقلالية على العينة الكلية

درجة الاستقلالية	التكرار	النسبة %
7.00	28	12.2
8.00	34	14.8
9.00	50	21.7
10.00	37	16.1
11.00	37	16.1
12.00	38	16.5
13.00	6	2.6
المجموع	230	%100

يوضح الجدول رقم 10 التوزيع التكراري والنسب المئوية لدرجة الاستقلالية على العينة الكلية للبحث. يظهر لنا من الجدول رقم 10 أن الدرجة 9 تمثل اكبر تكرار بـ 50 بنسبة 21.7%، بينما الدرجتين 10و11 جاءتا متساويتين بـ 37 تكرارا وبنسبة 16.1% لكل منهما.



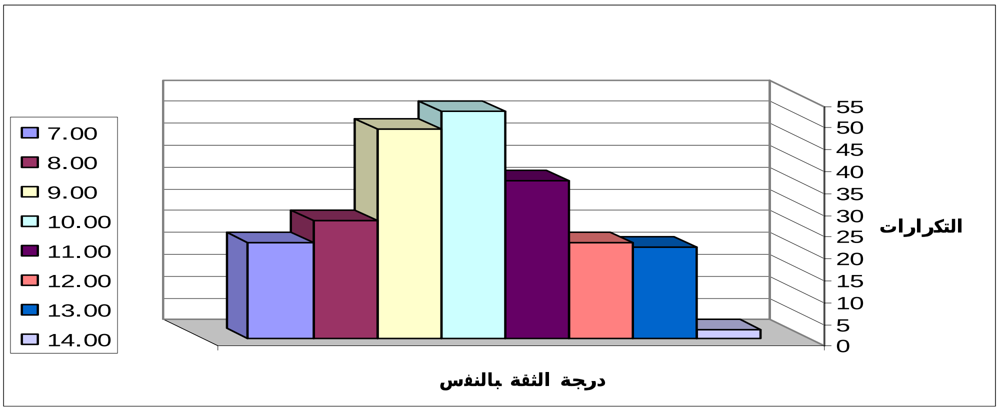
شكل رقم 9 المدرج التكراري لدرجة الاستقلالية على العينة الكلية

يبين الشكل رقم 9 المدرج التكراري لدرجة الاستقلالية على العينة الكلية

الجدول رقم 11: التوزيع التكراري لدرجة الثقة بالنفس على العينة الكلية.

درجة الثقة بالنفس	التكرار	النسبة %
7.00	22	9.6
8.00	27	11.6
9.00	48	20.9
10.00	52	22.6
11.00	36	15.7
12.00	22	9.6
13.00	21	9.1
14.00	2	9
المجموع	230	%100

يوضح الجدول رقم11 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجة الثقة بالنفس على العينة الكلية للبحث، نلاحظ من خلال الجدول أن الدرجة 10 جاءت اكبر تكرار بـ 52 وبنسبة22.6%.



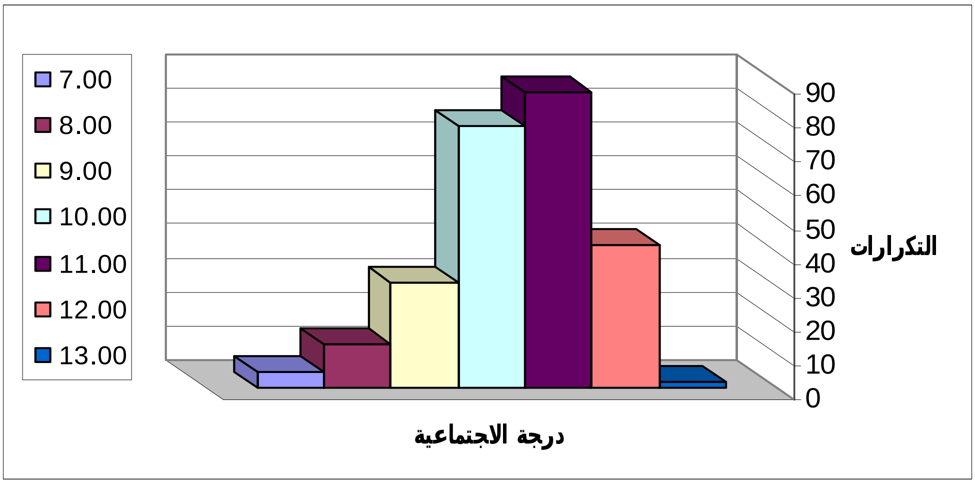
الشكل البياني رقم 10 المدرج التكراري لدرجة الثقة بالنفس على العينة الكلية

يبين الشكل رقم10 المدرج التكراري لدرجة الثقة بالنفس على العينة الكلية

الجدول رقم 12: التوزيع التكراري لدرجة الاجتماعية على العينة الكلية

درجة الاجتماعية	التكرار	النسبة %
7.00	5	2.0
8.00	13	5.7
9.00	31	13.5
10.00	77	33.5
11.00	87	33.9
12.00	42	10.4
13.00	2	9
المجموع	230	%100

يبين الجدول رقم12 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجة الاجتماعية علـى العينة الكلية. نرى من خلال الجدول رقم12 أن الدرجة11 تمثل اكبـر تكـرار بـ 87 وبنسبة 33.9%.



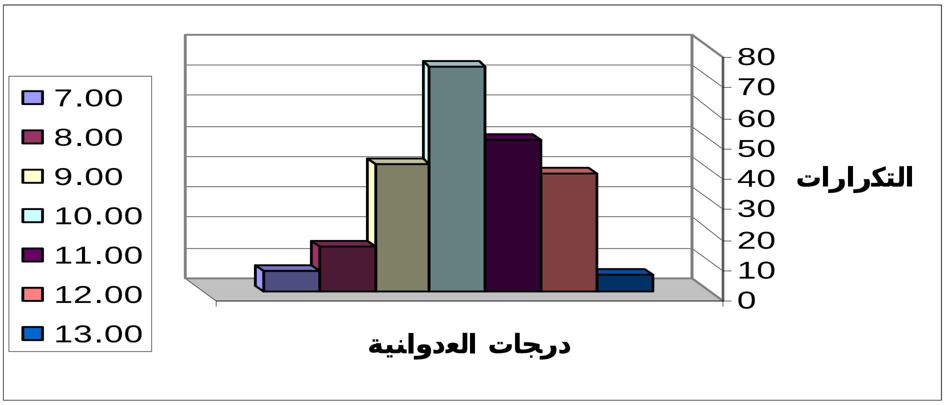
الشكل البياني رقم 11المدرج التكراري لدرجة الاجتماعية على العينة الكلية

يبين الشكل رقم 11 المدرج التكراري لدرجة الاجتماعية على العينة الكلية.

جدول رقم 13: التوزيع التكراري لدرجة العدوانية على العينة الكلية

درجة العدوانية	التكرار	النسبة %
7.00	7	3.0
8.00	15	6.5
9.00	42	18.3
10.00	74	32.2
11.00	50	21.7
12.00	39	17.0
13.00	6	1.3
المجموع	230	%100

يبين الجدول رقم 13 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجـة العدوانيـة علـى العينة الكلية للبحث.نلاحظ من خلال الجدول رقم13 أن الدرجة10 تمثل أكبر تكرار بـ 74 وبنسبة تقدر بـ %32.2.



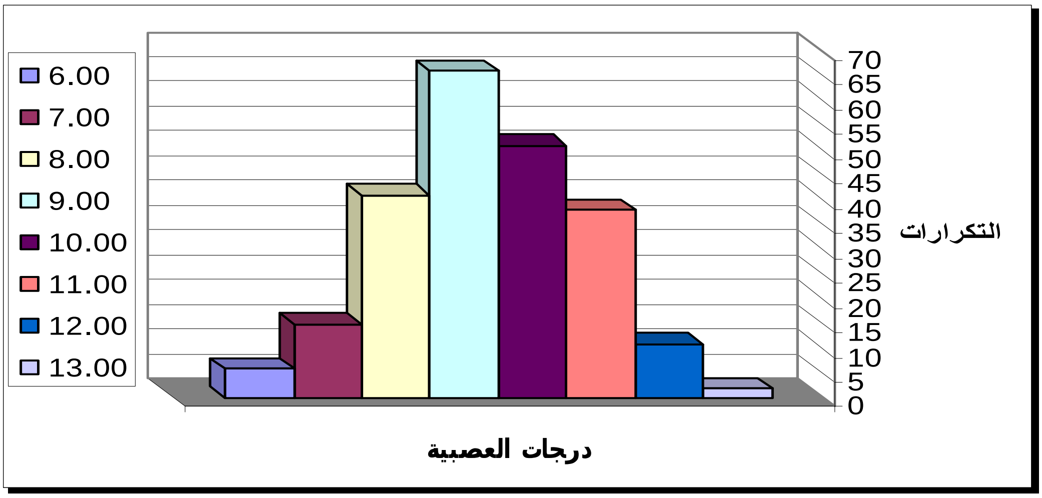
الشكل البياني رقم 12 المدرج التكراري لدرجة العدوانية على العينة الكلية.

يوضح الشكل البياني رقم12 المدرج التكراري لدرجة العدوانية على العينة الكلية.

جدول رقم14: التوزيع التكراري لدرجة العصبية على العينة الكلية

درجة العصبية	التكرار	النسبة %
6.00	6	2.6
7.00	15	6.5
8.00	41	17.8
9.00	66	28.7
10.00	51	22.2
11.00	38	16.5
12.00	11	4.8
13.00	2	9
المجموع	230	%100

يبين الجدول رقم 14 التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لدرجة العصبية على العينة الكلية للبحث.نلاحظ من خلال الجدول رقم14 أن الدرجة 9 تمثل اكبر تكرار بـ66 وبنسبة تقدر بـ28.7%.



الشكل البياني رقم13 المدرج التكراري لدرجات العصبية على العينة الكلية

يبين الشكل البياني رقم 13 المدرج التكراري لدرجة العصبية على العينة الكلية.

الملاحظ من خلال جداول التوزيعات ، و المدرجات التكرارية لمختلف متغيرات سمات الشخصية، أن معظم الدرجات ذات التكرار الأكبر جاءت تتراوح بين 9و11 درجة، وهذا يعني أن هناك اعتدال في التدرج التكراري لدرجات سمات الشخصية. أي جاء متوسطا بين 6 كأقل درجة و 14كأكبر درجة.

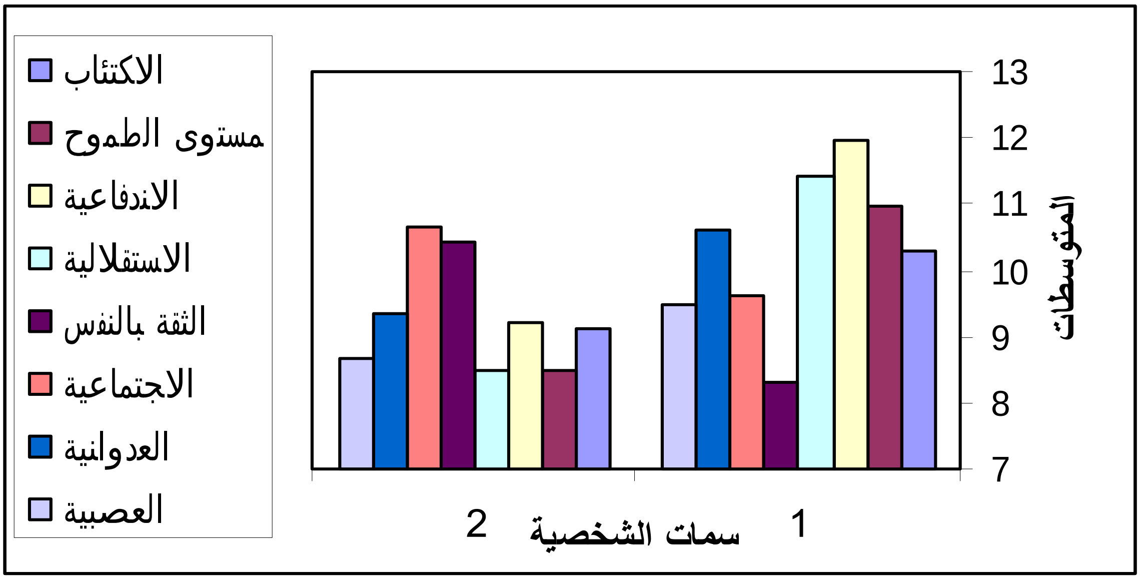
- لمعرفة الفروق بين الفئتين (الفئة الأولى رقم1 ذات الدافعية للانجاز المنخفضة والفئة الثانية رقم2 ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة) في سمات الشخصية المدروسة، وفي الدافعية للانجاز قمنا بحساب المتوسطات الحسابية، واختبار T لقياس دلالة الفروق بين العينات المستقلة، وللكشف عن مدى دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز فيما يخص مقياس الدافعية للإنجاز وقائمة فرايبورج للشخصية وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 15: الفروق بين الفئتين في مختلف متغيرات الدراسة

سمات الشخصية	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارT	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدافعية للانجاز	1	65.20	3.66	-20.40	166	0.01 دال
	2	75.95	3.13	-20.44	163.16	
الاكتئاب	1	10.31	1.58	5.91	166	
	2	9.13	92.9	5.94	135.64	
مستوى الطموح	1	10.98	1.50	10.584	166	
	2	8.51	1.51	10.583	165.85	
الاندفاعية	1	11.98	9062	19.07	166	
	2	9.20	9848	19.05	164.13	
الاستقلالية	1	11.43	8653	19.91	166	
	2	8.51	1.028	19.87	159.94	
الثقة بالنفس	1	8.31	9285	-12.22	166	
	2	10.42	1.28	-12.17	149.44	
الاجتماعية	1	9.61	1.15	-6.59	166	
	2	10.65	8616	-6.61	155.29	
العدوانية	1	10.63	1.121	7.474	166	
	2	9.33	1.129	7.473	165.84	
العصبية	1	9.50	1025	4.472	166	
	2	8.66	1.19	4.454	165.91	

يوضح الجدول رقم15 نتائج المقارنة بين الفئـة الأولـى ذات الدافعيـة للإنجـاز المنخفضة، والفئة الثانية ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة في مختلف سمات الشخصية وهي تبين:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين في كافة المتغيرات المدروسة.



شكل رقم 14 الفروق بين المتوسطات لمختلف سمات الشخصية بين الفئتين

الشكل البياني رقم 14 التالي يوضح الفروق بين المتوسطات في كافة المتغيرات المدروسة بين الفئتين.

1 - أفراد فئة ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة؛

2- أفراد فئة ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة.

من جهة أخرى تم استخدام الربيع الأول لاستخراج درجات الفئتين أي: الأفـراد ذو الدافعية للانجاز المنخفضة، الذين تحصوا على درجات أقل من 97، والأفراد ذو الدافعية للانجاز المرتفعة، الذين تحصلوا على درجات أكثر من 105 في مقياس الدافعية للانجاز.

6-2- تحليل نتائج الدراسة:

يتم في هذا الجزء من الفصل تحليل النتائج السابقة المتحصل عليهـا، مـن تطبيـق مقياس الدافعية للإنجاز وقائمة فرايبورج للشخصية، وذلك من خلال تحليـل نتـائج كـل فرضية على حدى، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للدراسـة، وبعـض الدراسـات السابقة المتطرق إليها في الجانب النظري.

6-2-1-الإجابة عن فرضيات الدراسة

6-2-2-الإجابة عن الفرضية الأساسية

وقصد التحقق من الفرضية الأساسية للدراسة تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانيـة ذات الدافعيـة المرتفعـة للإنجاز في سمات الشخصية

جدول رقم 16: يوضح الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضـة والفئـة الثانيةّ ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في سمات الشخصية

درجة الدافعية للانجاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F المحسوبة	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	65.20	3.66	3.69	-20.40	166	0.01
الفئة الثانية	75.95	3.13		-20.44	163.16	دال

تم استخدام اختبار T للتجانس من أجل التأكد من أن التباين في الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة، يختلف عن التباين في الفئة الثانيـة ذات الدافعيـة للإنجـاز المرتفعة، للعينة الكلية. حيث بلغت قيمة اختبارT الذي يسمح بقياس تباين الفـروق للفئـة الأولى 20.40 - عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 166 بينما بلغتT المحسـوبة للفئة الثانية 20.44 – عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 163.16 أي هناك تجانس بين الفئتين وبالتالي يمكن استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين.

حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الأولـى 65.20 بـانحراف معيـاري قدره3.66 بينما بلغ المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الثانية75.95 بانحراف معياري قدره 3.13،وقد بلغت قيمة اختبار(ت) للتجانس 3.69 درجة عند مستوى الدلالة 0.01وهذا يدل على أن الفروق دالة بين الفئتين فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة أي أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة، والفئة الثانية ذات الدافعية للانجاز المرتفعة عند العينة الكلية.

انطلاقا من الخلفية النظرية لهذه الدراسة تم اختبار الفرضية الأساسـية للدراسـة، والتي جاءت حول الاختلاف الموجود بين سمات الشخصية، والدافعية للانجاز عند الفـئة ذات الدافعية للانجاز المرتفعة والفئة ذات الدافعية للانجـاز المنخفضـة، وذلـك بهـدف التعرف على السمات الأكثر تكرارا عند الفئتين، وقد تبين من خلال النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز وسمات الشخصية عند كلا الفئتين .

كما أن نظريات الدافعية والدراسات السابقة أكدت أن الدافعية شرط أساسي لحدوث عملية التعلم، وفي نفس الصدد يقول خير الزراد(1991) إنه من الطبيعي أن الدافعية التي هي احد شروط التعلم الهامة لا تؤدي لوحدها إلى تحقيق التعلم، ولكن التعلم لا يحدث دون دافعية، وقد تبين لنا من خلال النظريات التي جاءت في الدراسة ضرورة تـوفر الـدافع للتعلم من أجل إنجاح عملية التعلم، وهذا مايراه سكينر(1969)Skinner.

يتفق ماوصلنا إليه ماجاء في عدة دراسات تؤكد على العلاقة القائمـة بـين الـدافع للإنجاز وسمات الشخصية، من بينها دراسة ألكند (1978) Elkind. (من مجلس النشـر العلمي، جامعة الكويت دون سنة) الذي توصل إلى أن هناك فعلا علاقة بين الدافع للانجاز وسمات الشخصية، إلى جانب دراسة ريدي (1988)Reddy الذي وجد أن هناك علاقـة بين الدافع للانجاز وسمات الشخصية والتي حصرها في دراسته في الثقة بالنفس.

كما توصل دويدار (1991) إلى أن هناك فعلا علاقة بين الدافع للانجـاز وسـمات الشخصية ويتفق مع ما توصل إليه الباحثـان شـانكلة وكـابور (1994) Shankla & Kapoorحيث قاما بدراسة العلاقة بين القلق والدافع للإنجاز والعدوانية، طبقت الدراسة على الطلبة الهنود، وقد توصل إلى انه توجد علاقة سالبة بين كل مـن متغيـر الدافعيـة للانجاز، والقلق والعدوانية أي في مجملها سمات الشخصية.

6-2-3- الإجابة عن الفرضية الأولى:

تختلف درجة الاكتئاب بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

وقصد التحقق من الفرضية الأولى تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الاكتئاب

جدول رقم17: يوضح الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الاكتئاب

درجة الاكتئاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F المحسوبة	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	10.31	1.58	24.45	5.91	166	0.01
الفئة الثانية	9.13	92.09		5.94	135.64	دال

بلغتT المحسوبة بالنسبة لدرجة الاكتئاب لدى للفئة الأولى5.91 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 166، بينما بلغتT المحسوبة للفئة الثانية فقد بلغت 5.94عند مستوى الدلالة0.01 ودرجة حرية 135.64 وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز، وبعد الاكتئاب بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة في درجة الاكتئاب. حيث بلغ معدل متوسط الحسابي لدرجة الاكتئاب في الفئة الأولى10.31 بانحراف معياري قدره 1.58 بينما معدل المتوسط الحسابي للفئة الثانية فقد بلغ 9.13 درجة بانحراف معياري قدره92.09.وقد بلغت قيمة اختبار(ت) للتجانس24.45 وهذا يثبت صحة الفرضية الأولى أي أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاكتئاب لصالح الفئة الثانية أي ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة من المراهقين المتمدرسين.

من خلال نتائج الفرضية الأولى والتي جاء فيها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين في درجة الاكتئاب لصالح الفئة الثانية ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة.

حيث أن الدرجة المرتفعة في بعد الاكتئاب يميز الأفراد الذي يتسمون بالتذبذب المزاجي والشعور باليأس، عدم القدرة على التركيز، والإحساس بمخاوف غير محددة إلى جانب عدم قدرتهم على فهم الآخرين، بينما الأفراد ذوو الدرجة المنخفضة فيتميزون بالمزاج المعتدل والقدرة على التركيز والتوازن الانفعالي،والاطمئنان.

يظهر من خلال النتائج المتوصل إليها أن بعد الاكتئابية يميز الفئة الثانية أي ذات الدافع للانجاز المرتفعة، غير أن الدراسات التي تم التعرض إليها لم تتطرق إلى تأثير بعد الاكتئاب على درجة الدافعية للانجاز أو مستويات التحصيل الدراسي، وعليه تبقى نتائج هذا البحث سباقة للكشف على هذه السمة وعلاقتها بالدافعية للانجاز،وقد توصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى انه كلما ارتفعت درجة الاكتئاب زادت الدافعية للانجاز.

في نفس السياق نذكر دراسة عويد سلطان المشعان (1997) لكن ليس في مجال التعليم وإنما في مجال العمل لدى الموظفين الكويتيين، إذ وجد فيها بأن هناك علاقة ارتباطيه سلبية بين الدافع للإنجاز والقلق والاكتئاب، وهذا يتفق مع بعض الدراسات، مثل دراسة: الصفطي (1995)، وكذا عبد الخالق والنيال، (1991).

ومما تجدر الإشارة إليه في دراستنا هو أن النتائج المتوصل إليها في الفرضية الأولى قد تعود بعضها إلى طبيعة منطقة البحث، إلى جانب ظروف التنشئة الاجتماعية والظروف المثيرة للدافعية، وبعضها الآخر يعود لمصدر الضبط لدى للمراهقين المتمدرسين، ومسألة الخوف من النجاح لديهم، لاسيما وهم في مرحلة تتسم بكثير من التذبذبات والاضطرابات المزاجية والانفعالية والسلوكية.

6-2-4-الإجابة عن الفرضية الثانية

تختلف درجة مستوى الطموح بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

وقصد التحقق من الفرضية الثانية تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجـاز في درجة مستوى الطموح

جدول رقم18: يوضح الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضـة والفئـة الثانيةّ ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة مستوى الطموح

درجة مستوى الطموح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Fالمحسوبة	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	10.98	1.50	0.55	10.584	166	0.01
الفئة الثانية	8.51	1.51		10.583	165.85	دال

بلغتT المحسوبة بالنسبة لدرجة مستوى الطموح لدى للفئة الأولـى10.584 عنـد مستوى الدلالة0.01 ودرجة حرية166، بينماT المحسوبة للفئة الثانية بلغت 10.583 عند مستوى الدلالة0.01 ودرجة حرية165.85 وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للانجاز ودرجة مستوى الطموح عند كلا الفئتين، حيث بلغ معدل المتوسـط الحسابي لدرجة مستوى الطموح للفئة الأولى 10.98درجة بانحراف معياري قدره 1.50، أما معدل المتوسط الحسابي للفئة الثانية فقد بلغ 8.51 درجة بـانحراف معيـاري قـدره 1.51. وقد بلغت قيمة اختبار(ت) للتجانس في درجة مستوى الطموح0.55 عند مسـتوى الدلالة0.01 وهذا يثبت صحة الفرضية الثانية أي أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى الطموح بين الفئتين، لصـالح الفئة الأولى أي ذات الدافع للإنجاز المنخفض، لدى المراهقين المتمدرسين.

حيث أن الدرجة العالية في مستوى الطموح يميز الأفراد الذين لديهم ضعف القـدرة على مواجهة الإحباطات اليومية العادية، وعدم الصبر والغضب، وكـذا سـرعة التـأثر والحساسية، بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الهدوء والمزاج المعتدل، والقـدرة علـى تحمل الإحباط والتطلع إلى الأعلى.

يظهر من خلال النتائج المتوصل إليها أن بعد الطموح يميز الفئة الأولى ذات الدافع للإنجاز المنخفض، غير أن الفرق بين الفئتين ضئيل جدا وهذا مانراه من خلال درجة T المحسوبة لكلا الفئتين، إلا أن الدراسات حول مستوى الطموح وأثـره علـى التحصـيل الدراسي كانت متوافقة مع نتائج بحثنا إلى حد ما، حيث وجد سيد خير ا فـي دراسـته حول أثر الطموح على التحصيل الدراسي عند تلاميذ الأولى ثـانوي، أن العلاقـة بـين الطموح والنجاح في مختلف الدراسات ضعيفة، ويرجع ذلك إلى أن التلميذ لا يستطيع في غالب الأحيان التوفيق بين طموحه وقدراته، على انه يمكن القول أن الطموح يحدد نـوع الدراسة التي يتجه إليها التلميذ، في حين أن الذكاء العام وبعض القدرات العقلية الخاصـة تحدد إمكانية التفوق والنجاح، وعليه فإن درجة الطموح المرتفعة عند التلميذ غالبا لا تعبر بالضرورة عن تفوقه. سيد خير ا ،(1981).

وهذا ما يتفق مع ما توصلنا إليه حيث يمكن للطموح أن يعرقل التلميذ فـي ظـل قدراته ومهاراته الضعيفة، وفي هذا الصدد يرى محمد مصطفى زيدان أنه ينبغي الأخـذ في الاعتبار أن التحصيل الدراسي و الدافع القوي للإنجاز يعد نتيجة لكل من الاسـتعداد والطموح، ورغم أن العلاقة بينهما موجبة فإن زيادة أحدهما لا تعني زيادة الآخـر، فقـد يكون لدى الفرد استعداد كاف للنجاح في نوع معين من النشاط سواء كان تربويا أو مهنيا، بدون أن يكون له مستوى طموح ظاهر نحو النشاط، وكذلك قد يتوفر الطموح في العمـل في نشاط ما دون أن يتوفر لديه الاستعداد والقدرات الملائمة.مصطفى زيدان،(1973).

وكما سبق ذكره في الجانب النظري من الدراسة أن هناك عدة عوامل تـؤثر فـي مستوى الطموح لدى التلميذ من بينها، توقع الفشل إذ له تأثير معوق، بينما إذا كان مستوى

الطموح أعلى من قدرة التلميذ، فقد يكون العمل الذي يواجهه معقدا جدا وصعبا بحيث لا يستطيع تحقيق الهدف الذي حدده مستوى طموحه.

هذا وتوجد عدة عوامل تؤثر في مستوى الطموح عند المراهق المتمدرس، من بينها الأسرة والمدرسة وغيرها، لذلك يجب على المدرس أن يعين تلاميذه في وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق، ومتناسبة مع قدراته واستعداداته، وكثيرا ما يؤثر الأقران في تحديد مستوى الطموح، لذلك نجده يضع لنفسه مستوى من الطموح يلائم معايير الجماعة التي ينتمي إليها. رجاء محمود أبو علام، (1986).

6-2-5- الإجابة عن الفرضية الثالثة

تختلف درجة الاندفاعية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

وقصد التحقق من الفرضية الثالثة تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الاندفاعية.

جدول رقم19: يوضح الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانيةّ ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الاندفاعية.

درجة الاندفاعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F المحسوبة	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	11.98	90.62	963	19.07	166	0.01
الفئة الثانية	9.20	9848		19.05	164.13	دال

بلغتT المحسوبة بالنسبة لدرجة الاندفاعية لدى للفئة الأولى 19.07 عند مستوى الدلالة0.01 ودرجة حرية 166، بينما بلغتT المحسوبة بالنسبة للفئة الثانية فقد بلغت19.05 عند مستوى الدلالة0.01 ودرجة حرية 164.13 وهذا يعني أن هناك فروق

ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز، ودرجة الاندفاعية بين الفئة الأولى ذات الدافع للإنجاز المنخفض والفئة الثانية ذات الدافع للإنجاز المرتفع، حيث بلغ معدل المتوسط الحسابي لدرجة الاندفاعية عند الفئة الأولى11.98 بانحراف معياري قدره90.62، بينما الفئة الثانية فقد بلغ معدل المتوسط الحسابي9.20 بانحراف معياري قدره 98.48 ، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) للتجانس في درجة الاندفاعية963 وهذا يثبت صحة الفرضية الثالثة أي أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاندفاعية بين الفئتين، لصالح الفئة الأولى ذات الدافع للإنجاز المنخفض.

حيث أن الدرجة العالية في بعد الاندفاعية تشير إلى الأفراد الذين يتميزون بصعوبة التفاعل مع الآخرين، وسرعة اتخاذ القرارات، والخوف والاندفاع وسهولة الارتباك خاصة عند مراقبة الآخرين لهم، بينما الدرجة المنخفضة من هذا البعد فيشير إلى الأفراد الذين لديهم القدرة على التفاعل والتعامل مع الآخرين، وكذا القدرة على ضبط النفس والتريث. وفي هذه الدراسة جاءت النتائج المتوصل إليها مؤكدة لوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين فيما يتعلق بدرجة الاندفاعية، أي أنه كلما زادت سمة الاندفاعية انخفضت درجة الدافعية للانجاز، غير أن الدراسات التي تم عرضها في الجانب النظري من الدراسة لم تتطرق إلى تأثير بعد الاندفاعية على الدافعية للإنجاز، وبالتالي فإن نتائج بحثنا هذا تبقى سابقة لأوانها.

وفي دراسة كوزكي Kozeki (1981) الذي تناول موضوع الدافعية للتعلم فقد وجد هذا الأخير أن المسؤولية والليونة وكذا المطاوعة، من أهم أبعاد دافعية التعلم في المجال الأخلاقي، وهذا راجع إلى تفضيل السلوك الذي يوافق النظام الاجتماعي، وتقبل تبعات الأعمال وضبط السلوك تبعا لعواقبه ونتائجه.وبقدر ما تعد سمة الاندفاعية ايجابية في بعض الأحيان، إلا أنها في أحيان كثيرة سلبية وتنجر عنها عواقب وخيمة تدل على عدم المسؤولية، وضبط النفس بالقدر الذي يمكن الفرد من التكيف الاجتماعي.

6-2-6- الإجابة عن الفرضية الرابعة

تختلف درجة الاستقلالية بين الفئة ذات الدافعية للإنجـاز المرتفعـة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

وقصد التحقق من الفرضية الرابعة تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجـاز فـي درجة الاستقلالية.

جدول رقم20: يوضح الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضـة والفئـة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الاستقلالية.

درجة الاستقلالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Fالمحسوبة	T المحسوبة	درجة الحرية الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	11.43	86.53	3.54	19.91	166	0.01 دال.
الفئة الثانية	8.51	1.028		19.87	159.94	

بلغتT المحسوبة في درجة الاستقلالية بالنسبة للفئة الأولى19.91 عنـد مسـتوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 166، بينما بلغتT المحسوبة للفئة الثانية 19.87 عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 159.94،أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتـين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الأولى في درجة الاستقلالية11.43 بـانحراف معياري قدره 86.53،أما معدل المتوسط الحسابي للفئة الثانية فقـد بلـغ8.51 بـانحراف معياري قدره1.028 وقد بلغت قيمة اختبار للتجانس في درجة الاسـتقلالية 3.54 عنـد مستوى دلالة 0.01 وهذا يثبت صحة الفرضية الرابعة أي أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستقلالية بين الفئة الأولى ذات الدافع للانجاز المنخفض، والفئة الثانية ذات الدافع للانجاز المرتفع، لصالح الفئـة الأولـى ذات الدافعية للانجاز المنخفضة.

تشير الدرجة العالية من بعد الاندفاعية إلى الأفراد الذين يستجيبون بـردود أفعـال عدوانية، والارتياب في الآخرين، وعدم الثقة فيهم والميل للسلطة، بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الاعتدالية والاستقلالية، والميل إلى الثقة بالآخرين، وفي هذه الدراسـة تشـير النتائج إلى انه كلما انخفضت درجة الاستقلالية زادت درجة الدافعية للإنجاز.

إلا أننا لم نحصل على دراسات سابقة فيما يتعلق بهذه النتائج في الجانب النظـري من الدراسة، لذلك هذه النتائج تبقى تحتاج لمزيد من البحث والتحليل والاستقصاء لمعرفة مدى توافقها، ومما تجدر الإشارة إليه هو مدى تأثير نمط الشخصية،والتربية الاجتماعيـة والبيئة الجغرافية، والثقافة التي تدعم استقلالية الأطفال منذ سن مبكرة إذ نجد أن بعـض المجتمعات تدعم ذلك وتشجع الأطفال على الاستقلالية، في حين البعض الأخر لا يـدعم إطلاقا فكرة الاستقلالية الذاتية للطفل.

ومن خلال الدراسات التي تطرقنا إليها حول سمات الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز دراسة الشربيني والسيد (1988)، وكذا أحمد عبد الخالق ومايسة النيال (1991) إذ يرى هذان الأخيران أن للدافعية العالية للإنجاز مؤشرات من بينها:الشعور بالمسؤولية، والاستقلالية الذاتية، أي أنه كلما ارتفعت درجة الدافعيـة للانجـاز كلمـا زادت درجـة الاستقلالية الذاتية.

ومن بين الدراسات التي تؤكد تأثير عدة عوامل في شخصية الفرد، دراسـة روبـل Ruble(1977) (من مجلس النشر العلمي ،جامعة الكويت دون سنة)، حـول العوامـل البيئية، الذي يقصد به نمط المعتقدات والقيم، والاتجاهات والأنشطة،التي تحكم الحضـارة التي ينمو فيها الطفل ويكتسب سمات معينة في شخصيته دون غيرها،ودراسـات أخـرى ترجع ذلك إلى عوامل البيئة والوراثة، لأن شخصية الفرد هي محصـلة التفاعـل بـين العوامل الوراثية، والعوامل البيئية.

وفي دراسة لكوزكي Kozeki(1981) حول الدافعية للتعلم وجد هـذا الأخيـر أن الاستقلالية والفعالية والاهتمام،من أهم أبعاد دافعية التعلم في المجال المعرفي، وهذا يعود

إلى الارتياح عند القيام بأشياء خارج المدرسة دون إعانة الآخـرين، والحصـول علـى المكافآت من خلال الاعتراف بالتقدم في المعرفة والمهارات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عدم اتساق النتائج مع البحوث والدراسات السابقة ترجع ربما إلى أسباب منهجية مثل العوامل المرتبطة بأدوات البحث أو بأسلوب اختيـار عينـة البحث، إلى جانب الإسناد النظري الذي ترتكز عليه دراسات الشخصية المعمقة..

6-2-7- الإجابة عن الفرضية الخامسة

تختلف درجة الثقة بالنفس بين الفئة ذات الدافعية للإنجـاز المرتفعـة والفئـة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

وقصد التحقق من الفرضية الخامسة تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفـروق بـين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة، والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الثقة بالنفس.

جدول رقم21: يوضح الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضـة والفئـة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الثقة بالنفس.

درجة الثقة بالنفس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Fالمحسوبة	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	8.31	92.85	3.99	-12.22	166	0.01
الفئة الثانية	10.42	1.27		-12.17	149.44	دال

بلغتT المحسوبة في درجة الثقة بالنفس بالنسبة للفئة الأولى 12.22-عند مسـتوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية166، بينما بلغتT المحسوبة للفئة الثانية12.17- عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 149.44 أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الأولى 8.31 بانحراف معياري قدره92.85أما المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الثانية فقد بلغ10.42 بانحراف معياري قدره1.27.

في حين بلغت قيمة اختبار (ت) للتجانس في درجة الثقة بالنفس لكلا الفئتـين3.99 درجة عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يثبت صحة الفرضية الخامسة أي أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الثقة بالنفس بين الفئـة الأولـى ذات الدافع للإنجاز المنخفض، والفئة الثانية ذات الدافع للانجاز المرتفع، لصالح الفئة الثانية.

تشير الدرجة العالية في بعد الثقة بالنفس إلى الأفراد الذين يتصفون بالثقة بـ النفس، وعدم الارتباك وتشتت الفكر والهدوء، بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى سرعة الاستثارة والغضب، والضيق والتشاؤم..

يظهر لنا من خلال النتائج المتوصل إليها انه تتفق مع ماجاء في البحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها في الجانب النظري من الدراسة، إذ تتفق كل الدراسات علـى أن سمة الثقة بالنفس من سمات ذوي الدافع العالي للإنجاز.

فرشاد موسى (1993) يؤكد في دراسته أن أصحاب الدافع القوي للإنجاز يتميزون بأنهم أميل للثقة بالنفس، وإلى تفضيل المسؤولية الفردية، وكشفت دراسة ألكنـد (1978) Elkind(من مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت دون سنة)أن الـدافع للإنجـاز يـرتبط ايجابيا بالاستقلال والثقة بالنفس، كما أجرى ريدي(1993) Reddy دراسة علـى عينـة مكونة من 200 طالبا، وكشفت النتائج بأنه توجد علاقة موجبة بين الدافع للإنجاز والثقـة بالنفس لدى الطلبة من الجنسين.

أما عويد سلطان المشعان (1997) فتوصل في دراسته، بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموظفين والموظفات في الدافعية للإنجاز والقلق والاكتئاب والثقة بالنفس،وهذا يتسق مع بعض لدراسات مثل: دراسةإسماعيل(1984)،الصفطي(1995)، ودراسةالطريري (1988) العتيبي(1996)، Farouk an Prawat(1985),Dynda (1993),Maccoby and Jaklin(1985), Singh and Kour (1974), Fontaine(1985) Lynn et al(1991), Rooney(1984) ,Kenedy(1980), .Louks et al(1979),

ويرى عادل أبو علام(1987) أن مفهوم الثقة بالنفس عند المراهق المتمدرس تعني اتجاهه نحو كفايته النفسية والاجتماعية، واتجاهه نحو قدرته على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة المدرسية، وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه. لذا تعتبر سمة الثقة بالنفس سـمة مرغوب فيها من جهة،وايجابية من جهة أخرى يلزم تنميتها والاهتمام بها، مـن طـرف الوالدين أولا، ومن المدرسة وعلى رأسهم الأستاذ لاسيما لدى المراهق.

6-2-8- الإجابة عن الفرضية السادسة

تختلف درجة الاجتماعية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

وقصد التحقق من الفرضية السادسة تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة، والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز فـي درجة الاجتماعية.

جدول رقم22: يوضح الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجـاز المنخفضـة والفئة الثانيةّ ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة الاجتماعية.

درجة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Fالمحسوبة	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	9.61	1.15	7.05	-6.59	166	0.01
الفئة الثانية	10.65	8616		-6.61	155.29	دال

بلغتT المحسوبة في درجة الاجتماعية بالنسبة للفئة الأولى6.59- عند مسـتوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 166، بينما T المحسوبة للفئة الثانية فقد بلغـت6.61- عنـد مستوى الدلالة0.01 ودرجة حرية155.29، أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بـين الفئة الأولى والثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الأولى 9.61 بـانحراف

معياري قدره1.15 ، في حين المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الثانية فقد بلغ10.65درجة بانحراف معياري قدره8616، وقد بلغت قيمة اختبار(ت) للتجانس في درجة الاجتماعيـة لكلا الفئتين7.05 وهذا يثبت صحة الفرضية السادسة أي أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاجتماعية، بين الفئـة الأولـى ذات الدافعية للانجاز المنخفضة، والفئة الثانية ذات الدافعية للانجاز المرتفعة لصـالح الفئـة الثانية.

تميز الدرجة العالية في بعد الاجتماعية الأفراد ذو القدرة على التفاعل مع الآخـرين ومحاولة التقرب للناس، وسرعة تكوين الصداقات، كما يميزهم المرح والحيوية وسـرعة البديهة، والدرجة المنخفضة من هذا البعد تشير إلى قلة الحاجة للتعامل مـع الناس،وقلـة الحيوية، وتجنب الآخرين وتفضيل الوحدة..

تظهر لنا من خلال ماتوصلنا إليه أن سـمة الاجتماعيـة تميـز ذوي الـدافع للإنجاز المرتفع من المراهقين المتمدرسين، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من دراسة روتزل(1965) Rutzel التي تناولت الكشف عن الفروق في متوسطات درجات سـمات الشخصية، لدى المتفوقات والمتأخرات دراسيا، حيث دلت نتائج هذه الدراسة على وجـود فروق دالة بين متوسطات درجات كل من المتفوقات في بعض السمات من بينها العلاقات الاجتماعية، المكانة، كما أن دراسة سليم(1989**)** الذي توصل إلى أن درجات المتفـوقين والمتوسطين دراسيا أقوى من درجات المتخلفين دراسيا،في سمة القـدرة علـى كسـب الأصدقاء، وكذلك دراسة شيو (1976) Chiu الذي بين خمسة عوامل للدافعية في الـتعلم وذكر من بينها الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين.

ويبين مصطفى فهمي (1974) من خلال دراسته أن علاقة المراهق غالبا ما تكـون ايجابية نتيجة للنضج الجنسي، وكذلك الأمر بالنسبة لاتجاهاته نحو الأصدقاء والأقران من نفس الجنس، نتيجة الحاجة إلى التقبل الاجتماعية.

لذلك فسمة الاجتماعية يمكن أن تميز ذوي الدافع للانجاز المنخفض، وتعتبر القدرة على التفاعل مع الآخرين والاندماج مع الزملاء،والأقران وكسب صداقات جديدة احد عناصر التكيف الاجتماعي والنفسي، لذلك تعتبر سمة الاجتماعية سمة ايجابية ينبغي الاهتمام بتنميتها.

6-2-9- الإجابة عن الفرضية السابعة

تختلف درجة العدوانية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

وقصد التحقق من الفرضية السابعة تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة، والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة العدوانية.

جدول رقم23: يوضح الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة العدوانية.

درجة العدوانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F المحسوبة	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	10.63	1.12	0.61	7.474	166	0.01
الفئة الثانية	9.33	1.12		7.473	165.84	دال

بلغتT المحسوبة في درجة العدوانية بالنسبة للفئة الأولى 7.474عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 166، بينما T المحسوبة للفئة الثانية فقد بلغت 7.473عند مستوى دلالة ودرجة حرية بلغت 165.84 ،أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العدوانية بين الفئة الأولى والفئة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الأولى10.63 بانحراف معياري قدره 1.12 بينما المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الثانية

فقد بلغ 9.33 بانحراف معياري قدره 1.12 وهذا يثبت صحة الفرضية السابعة حيث بلغت قيمة اختبار (ت) للتجانس في درجة العدوانية للفئتين0.61 درجة عند مستوى الدلالة 0.01 أي أنه:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العدوانية بين الفئة الأولى ذات الدافع للانجاز المنخفض والفئة الثانية ذات الدافع للانجاز المرتفع، لصالح الفئة الأولى.

تميز الدرجة العالية في بعد الأفراد الذين يقومون تلقائيا بالأعمال العدوانية البدنية، أو اللفظية، والذين يستجيبون بصورة انفعالية ، بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى قلة الميل التلقائي للعدوان، والتحكم الذاتي، والسلوك المعتدل، وفي هذه الدراسة تشير النتائج إلى أن العدوانية من سمات الدافع المنخفض للإنجاز، أي كلما ارتفعت درجة العدوانية انخفضت درجة الدافع للإنجاز.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه جويس Joyce(1979) في دراسته، حيث وجد أن الطلبة المتفوقين دراسيا أقل عدوانية من الطلبة العاديين.

وفي دراسة شانكلة وكابور**(**Shankla & Kapoor (1994 **:** حول العلاقة بين القلق ودافع الإنجاز والعدوانية، كشفت النتائج بأنه لا يوجد ارتباط بين القلق ودافع الانجاز والعدوانية، وفي نفس السنة أجرى الباحث شوارزر Schwarzer دراسته وتوصل إلى أن الفعالية الذاتية ترتبط ايجابيا مع متغيرات التفاؤل وتقدير الذات، ومركز الضبط الداخلي والدافعية للإنجاز، وترتبط سلبيا مع متغيرات القلق والاكتئاب والعدوانية. وفي دراسة لكوزكي Kozeki(1981) حول الدافعية للتعلم وجد هذا الأخير أن الثقة والمسؤولية والليونة من أهم أبعاد الدافعية للتعلم، في المجال السلوكي، وهذا راجع إلى الرضا عند الأداء الجيد، والكامل للأعمال والمهام، إلى جانب تفضيل السلوك التي تتوافق والنظام الاجتماعي وتحمل عواقبه ونتائجه مهما كانت وخيمة وتتفق أيضا مع دراسة كل من سليم(1981) ودراسة جابر(1969)، وKrug(1984) .

مما تجدر الإشارة إليه في نتائج هذه الدراسة حول درجة العدوانيـة هـو أن قيمـة اختبار (ت) للتجانس متقاربة جدا، وهذا يدل على أن سمة العدوانية يمكن أن يتسـم بهـا ذوي الدافع القوي للإنجاز، باعتبارها سلوك شائع لاسيما في عصرنا، قد يرجـع سـببه للأسرة كما يرجع إلى تأثير الرفاق، وإلى المدرسين، البيئة المدرسـية، أو إلـى طبيعـة المجتمع كانتشار سلوك اللامبالاة، وضعف الضـبط الاجتمـاعي، ضـعف القـوانين الاجتماعية، وانتشار العنف في المجتمعات.

6-2-10- الإجابة عن الفرضية الثامنة:

تختلف درجة العصبية بين الفئة ذات الدافعية للإنجاز المرتفعة والفئة ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة لدى المراهقين المتمدرسين.

وقصد التحقق من الفرضية الثامنة تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجاز المنخفضة، والفئة الثانية ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز فـي درجة العصبية.

جدول رقم24: يوضح الفروق بين الفئة الأولى ذات الدافعية للإنجـاز المنخفضـة والفئة الثانيةّ ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز في درجة العصبية.

درجة العصبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Fالمحسوبة	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الأولى	9.50	1.25	1.77	4.472	166	0.01
الفئة الثانية	8.66	1.19		4.475	165.91	دال

بلغتT المحسوبة في درجة العصبية للفئة الأولى4.472 عند مستوى الدلالـة 0.01ودرجة حرية 166، بينما T المحسوبة للفئة الثانية فقد بلغت 4.475عنـد مسـتوى دلالة ودرجة حرية165.91، أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العصـبية

بين الفئة الأولى والفئة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعدلات الفئـة الأولـى9.50 بانحراف معياري قدره1.25 بينما المتوسط الحسابي لمعدلات الفئة الثانية فقد بلغ 8.66 بانحراف معياري قدره 1.19وهذا يثبت صحة الفرضـية الثامنـة حيـث بلغـت قيمـة اختبار(ت) للتجانس في درجة العصبية للفئتين1.77درجة عند مستوى الدلالـة 0.01 أي أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة العصبية بين الفئتين ، لصالح الفئة الثانية، أي ذات الدافع للإنجاز المرتفع.

تشير الدرجة العالية لهذا البعد للأفراد الذين يعـانون مـن اضـطرابات جسـمية ونفسجسمية، مثل اضطرابات الهضم،والتذبذب المزاجي، وعدم الاتزان الانفعالي، بينمـا الدرجة المنخفضة لهذا البعد فتميز الأفراد فتميز الأفراد الذين يتصفون بقلة الاضطرابات الجسمية الاتزان النفسي والسلامة النفسية، يشبه هذا البعد إلى حد كبيـر أحـد المقـاييس الإكلينيكية الواردة في اختبار(منسوتا المتعدد الأوجه للشخصيةMMPI,) ويتضـمن هـذا المقياس مقياس توهم المرض، والذي تم تطبيقه في العديد من الدراسات الأجنبية.

إلا أن الدراسات التي تم عرضها في الجانب النظري من الدراسة لم تتطرق إلى بعد العصبية على مستوى الدافعية للإنجاز، إذن تبقى نتائج هذا البحث سباقة للكشف عن هذه السمة وعلاقتها بالدافعية للانجاز عند الفئتين، وفي نفس السياق يرى مان واخرون Mann et al(1972) أن هناك أربعة أنماط للأداء السلوكي والتي يتعامل الفرد من خلالها مع العالم، حيث يتم الأداء السلوكي إما عن طريق التفكير، أو الحدس، أو الإحساس أو الانفعال، وأصحاب الأسلوب الانفعالي يميلون إلى الاعتماد على حالتهم المزاجية، وعلى الخبرات الذاتية في التعامل مع مختلف المثيرات، فيميلون إلى الأخذ بالأمور العقلية المختلفة مثل، التجريد والتعميم، والتي بدورها تهدف إلى مساعدة الفرد على تتبع قوانين الحياة، وتجنب الفشل وتحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي.

يظهر من خلال النتائج المتوصل إليها أن بعد الاكتئاب يميز الأفراد ذوي الدافع للانجاز المرتفع، أما بعد مستوى الطموح فيميز ذوي الدافع للانجاز المنخفض، وكذا بعد الاندفاعية والاستقلالية، بينما بعد الثقة بالنفس والاجتماعية فيميز ذوي الدافع للانجاز المرتفع، في حين بعد العدوانية فيميز ذوي الدافع للانجاز المنخفض، وبعد العصبية فيميز ذوي الدافع للانجاز المرتفع، غير أن هذه النتائج تدعو لمزيد من البحث والتحليل والاستقصاء، لمعرفة أسباب توزيع هذه السمات على فئة دون الأخرى، وكذا لتفسير وجودها وعلاقتها بالدافعية للانجاز، أي هل تعود إلى تفاعل الوراثة أم البيئة، أو كلاهما معا، أو هي انعكاس بديهي للظروف البيئية، لمنطقة عينة البحث. (ولاية المدية في الجزائر).

6-3-الاستنتاج العام

حاولنا من خلال هذه الدراسة الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز وسمات الشخصية عند مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز من المراهقين المتمدرسين، وكذلك معرفة السمات الشخصية المتمثلة في الاكتئاب، ومستوى الطموح والاندفاعية، والاستقلالية وكذا الثقة بالنفس والاجتماعية إلى جانب العدوانية والعصبية التي تميز كل فئة عن الأخرى.

أظهرت نتائج الدراسة تحقق كل الفرضيات التي نصت على وجود فروق بين الفئتين فيما يتعلق بالسمات الشخصية المذكورة، وباستعمال اختبار (ت) بينت النتائج المحصل عليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة ذات الدافع للانجاز المرتفع، والفئة ذات الدافع للإنجاز المنخفض، بمعنى أن هناك سمات تتصف بها الفئة الأولى دون الثانية وهذا ماتبين من خلال اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق، وفي نفس السياق تجدر بنا الإشارة إلى أن نتائج البحوث لاتزال غير متوافقة حول الفروق بين الفئتين، مما يؤكد ضرورة البحث والاستقصاء والمزيد من التحليل في هذا الجانب، وقد جاءت سمة الطموح والاندفاعية، والاستقلالية إلى جانب العدوانية من مميزات ذوي الدافع للانجاز المنخفض، في حين جاءت سمة الاكتئاب، والثقة بالنفس والاجتماعية،وكذا العصبية من مميزات ذوي الدافع للانجاز المرتفع.

وفي هذا السياق يرى رجاء محمود أبو علام(1987) أن بعض أنواع الدوافع كالدافع للإنجاز هي من بين الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وإذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية فإنها تصبح واحدا من العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم، والمهارة وغيرها، شأنها في ذلك شأن الذكاء والخبرة السابقة، فالطلاب المدفوعون يحصلون بفاعلية أكبر، في حين الطلاب غير المدفوعين قد يكونون مثار شغب في الفصل.

تكمن أهمية هذه النتائج في الإشارة إلى ضرورة تنمية وتدعيم السمات الايجابية، المرغوب فيها وتعزيزها لدى التلميذ الجزائري، لاسيما المراهق وإعانته على التخلي عن السمات غير المرغوب فيها، وقد يتطلب ذلك ضرورة تطوير أو تعديل أساليب التربية الأسرية، والتنشئة الاجتماعية، والأخلاقية، والأنظمة التربوية.

مما تجدر الإشارة إليه أن التعرف على سمات شخصية المراهـق المتمـدرس الجزائري تمكننا من التعامل معه بالطرق الصحيحة، ومساعدته علـى التكيـف النفسـي والاجتماعي، الأمر الذي يفتح المجال لدراسات أخرى من أجل التعرف أكثر والتعمق في السمات الشخصية والنفسية المميزة له، ومعرفة السمات التي تستدعي تنميتها وتعـديلها، حسب مقتضيات العصر،والمجتمع التربوي خصوصا، والبيئة بصفة عامة، ذلك كله مـن أجل تحقيق التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي، وكذا السعي لبناء برامج ومناهج تقويمية وعلاجية فعالة في المستقبل.

الاقتراحات

بعد عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة، التي بين أيدينا فإنـه يظهر لنا جليا أن هناك علاقة بين الدافعية للإنجاز وسـمات الشخصـية، حيـث تعتبـر الشخصية تلك الخاصية المبهمة التي تنمو على إثر ظروف عدة، منها التربوية خصوصا، والاجتماعية عموما، وبناء عليه هناك بعض الاقتراحات التي إن أخذت في الحسبان تساهم في إنعاش المناهج التربوية، لتفادي الإهدار البشري والمادي.

- ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية، إذ يجب معرفة الميزات الخاصة في كل فـرد باعتباره فردا يختلف عن غيره، وانه يتميز بصفات لا يمكن أن يشبهه فيها أحد والتي قد تعوضه عن النقص الذي قد يظهر عند مقارنته بغيره، فقد يطمح الفرد للنجاح في ميدان لا تؤهله قدراته للنجاح فيه، لكن بالاجتهاد والعزيمة والمثابرة وغيرها من السمات الشخصية التي تعوض الافتقار إلى القدرة الضرورية، تمكنه من النجاح في الميدان الـذي اختـاره برغبته.

- تنمية وتدعيم السمات الايجابية، والمرغوب فيها خصوصا لدى التلميذ الجزائري

- دراسة العوامل المؤثرة في تكوين شخصية التلميذ الجزائري، والسعي لمعرفة ما يميزه عن الشخصيات الأخرى.

- جعل التعليم خصوصا في مرحلة المراهقة نوعا من الاستثمار، وذلـك بمراعـاة مستويات الطموح والميول الحقيقية التي تعكس دوافع الفرد الدائمة وإمكاناته الحقيقية التي يمكن عن طريقها توجيه التلميذ تربويا ومهنيا،بما يحقق له اكبر قدر ممكن من احتمالات النجاح.

- إجراء اختبارات نفسية لمعرفة دوافع التلاميذ وطموحاتهم، تمهيدا لتوجيههم ناحية هذه الدوافع في حالة ما إذا توافقت مع قدراتهم واستعداداتهم حتى يتم ضمان النجاح فيها.

- دراسة دوافع التلاميذ في مراحل نموهم المختلفة، باعتبار أن الدوافع والطمـوح تتغير كلما كبر الفرد، وذلك نتيجة الخبرات والتجارب التي يمر بها، مما تؤدي في الأخير إلى تكوين دوافع قوية نحو الانجاز، تبقى ثابتة لديه فيما بعد، وعلى ضوءها يـتم تحديـد المجال الأنسب للفرد، حتى يتم النجاح فيه مع إيجاد المتعة والرضى بما يقوم به.

- إجراء اختبارات تقيس دوافع التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط ، وهـذا يسـمح بتوجيههم الوجهة المناسبة نحو أنواع التخصصات من خلال نتائج هذه الاختبارات، إلـى جانب

- إجراء اختبارات تقيس القدرات العقلية للتلاميذ، في كافة المراحل الدراسية وذلك لتجنب تضييع الوقت والجهد على الذين لم يستفيدوا من التعليم شيئا، مما يسمح بتوجيههم إلى عالم الشغل والمساعدة في تحقيق مخططات التنمية.

- تولية العناية للاختبارات والمقاييس المكيفة فـي البيئـات الأجنبيـة، وترجمتهـا وتكييفها وفق البيئة الجزائرية، بالاعتماد على دراسات تجريبية وعلميـة مـع مراعـاة الخصائص الاجتماعية والثقافية للتلميذ الجزائري.

- السعي لبناء برامج ومناهج تربوية، تقويمية علاجية، تساعد التلاميذ وخصوصـا المراهقين في التكيف النفسي والتوافق الاجتماعي.

هذا وقد أثار هذا البحث بعض المواضيع التي تحتاج إلى توجيه اهتمـام البـاحثين، وطلبة الدراسات العليا لدراستها، وفي هذا السياق تقترح الباحثة إجراء بحوث حول:

- علاقة الدافعية للانجاز ببعدي الاكتئابية والاندفاعية؛
- علاقة سمات الشخصية بالدافعية للإنجاز؛
- الدافعية للإنجاز بين النجاح الدراسي ومصدر الضبط الداخلي/ الخارجي.

قائمة المراجع

1- أحمـد عـزت راجـح، (1976) أصـول علـم الـنفس. المكتـب المصـري الحديث.الإسكندرية.

2- أحمد عبادة، (2001) مقاييس الشخصية للشباب والراشدين. مركز الكتاب للنشـر القاهرة.

3- أبو علام عادل محمد، (1987) قياس الثقة بالنفس عند الطـلاب فـي المراحـل الثانوية والجامعية، مؤسسة الصباح ، الكويت.

4- إبراهيم عصمت مطاوع وواصف عزيز واصف، (1982) التربية العملية وأسـس طرق التدريس. دار النهضة العربية.

5- المدهون موسى الجرزاوي إبراهيم، (1995)تحليل السلوك التنظيمي.عمان المركز العربي للخدمات الطلابية. الأردن.

6- السيد خيري، (1975) الإحصاء النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، مطبوعـات جامعـة الرياض.

7- جابر عبد الحميد جابر، (1994)علم النفس التربوي. دار النهضة العربيـة قطـر ط3.

8-رجاء محمود أبو علام، (1986) علم النفس التربوي.دار القلم . الكويت.

9- رشيد لبيب، جابر عبد الحميد جابر، (1985) الأسس العامة للتدريس، دار النهضة الغربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان

10- زهران حامد عبد السلام، (1982) دراسات في سيكولوجية النمو. عـالم الكتـب للنشر والتوزيع، القاهرة مصر.

11- زهران حامد عبد السلام، (1998). الصحة النفسية والعلاج النفسي. عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة مصر.

12- سعدية علي بهادر، (1980) في سيكولوجية المراهقـة. دار البحـوث العلميـة الكويت.

13- سيد الطواب وآخرون، (2002) المدخل إلـى علـم الـنفس التربـوي. مركـز الإسكندرية للكتاب مصر.

14-سيد خير ا ، (1981) بحوث نفسية وتربوية. دار النهضة العربية للنشر، بيروت

15- عبد الرحمن العيسوي،(2002) سيكولوجية الشخصية.منشأة المعارف. الإسكندرية مصر.

16- عبد الرحمان العيسوي، (1984) معالم علم النفس. دار النهضة العربية.بيروت

17- عبد المجيد نشواتي، (1998)علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ط9 بيروت لبنان.

18- عنابي بن عيسى، (2003) سلوك المستهلك . ديـوان المطبوعـات الجامعيـة. الجزائر.

19- عبد اللطيف خليفة، (2000) الدافعية للإنجـاز.دار غريـب للطباعـة والنشـر والتوزيع القاهرة مصر.

20-علاونة شفيق، (2004) الدافعية .دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

21- علاوي محمد حسن، رضوان نصر الدين، (1987) الاختبارات النفسية والمهارية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي ، مصر.

22- فؤاد البهي السيد، (1975)الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشـيخوخة.دار الفكر بيروت لبنان ط2.

23- فاخر عاقل، (1978) علم النفس التربوي.دار العلم للملايين بيروت.

24 - قطامي يوسف وقطامي نايفة، (2000) سيكولوجية التعلم والتعليم الصـفي.دار الشروق للنشر والتوزيع عمان.

25- قطامي يوسف، وعدس عبد الرحمان، (2002) علم الـنفس العـام. دار الفكـر للطباعة والنشر عمان.

26- ليندزي ك، (1971).ترجمة احمد فرج وآخرون: نظريـات الشخصـية.الهيئـة المصرية للكتاب القاهرة.

27- لازاروس ريتشارد، (1989) ترجمة غنيم سيد محمد : الشخصية.دار الشـروق القاهرة.

28- ليندال دافيدوف، (2000) ترجمة سيد الطواف محمد عمر: الشخصية والانفعال. مراجعة محمود أبو حطب، الدار الدولية للاستمارات الثقافية القاهرة.

29- مصطفى زيدان، (1973) دراسة سيكولوجية لتلميذ التعليم العـالي, دار الشـرق جدة.

30-مغاريوس صومائيل، (1985) أضواء على المراهـق المصـري، القـاهرة دار النهضة المصرية.

31-مـــوراي ادوارد، (1988) ترجمـــة أحمـــد ســـلامة، الدافعيـــة والانفعـــال. دارالشروق.القاهرة.

32-محمد شفيق، (1994) البحث العملي خطوات المنهجيـة للبحـوث الاجتماعيـة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

33-محمد الحناوي، (1984) السلوك التنظيمي.دار الجامعات العربية . القاهرة مصر.

34-محمد عبد العلي الجسماني، (1994) علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربويـة. الدار العربية للعلوم بيروت.

36-محمد السيد عبد الرحمان، (1998) سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهـة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، **دراسات في الصحة النفسـية**،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

37-محمد السيد عبد الرحمان، (1998) نظريات الشخصية.دار قباء للطباعة والنشـر والتوزيع، القاهرة.

38-محمود عبد الحليم منسي وآخـرون، (2003) علـم الـنفس التربـوي. مركـز الإسكندرية للكتاب مصر.

39-محمد عبد العلي الجسماني، (1994) سيكولوجية الطفولة والمراهقة.الدار العربية للعلوم.بيروت.

40-مصطفى فهمي.(1974) سيكولوجية الطفولـة والمراهقـة. القـاهرة دار مصـر للطباعة.

41-محمد فيصل خير الزراد، (1987) مشكلات المراهقـة والشـباب.دار النفـائس للطباعة والنشر. بيروت.

42-مالك مخول سليمان.(1985) علم النفس الطفولة والمراهقة. دار الأفـاق الجديـدة بيروت.

43- موسى فاروق عبد الفتاح، (1993)كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، مكتبة النهضة المصرية ط4.

44-مصطفى عشوي.(1995)مدخل الى علم النفس، ديـوان المطبوعـات الجامعيـة. الجزائر.

45 -نبيل محمد زايد، (2003) الدافعية والتعلم. مكتبة النهضة المصرية. ط1 القاهرة.

46-وينفرد هـ،(1995) ترجمة مصطفى عشوي: سـيكولوجية الشخصـية. ديـوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

47- يوسف مصطفى قاضي، فطيم لطفي محمد، وحسين محمود عطا،(1981)
الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. ط1، دار المريخ الرياض.

الرسائل والبحوث الجامعية

1- احمد دوقة، لورسي عبد القادر، مونية غربـي(2005) دراسـة حـول الدافعيـة المدرسية واستراتيجيات التعلم لدى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسـط. بحـث غيـر منشور مقدم في إطار البحوث الجامعية. تحت رقم 601/09/03. جامعة الجزائر.

2 -الشربيني نادية السيد (1977) دراسة مقارنة لدافع الإنجاز لدى طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية، للتوافق النفسي وبعض عوامل الشخصية ،جامعة الأزهر كلية الدراسات الإنسانية، القاهرة.

3- الصفطي مصطفى احمد.(1995) قلق الامتحان وعلاقته بدافعية للإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر، ودولة الإمارات دراسة عبر ثقافة، دراسات نفسية المجلد العدد106،ص 81.

4- العتيبي ادم الغازي.(1996) اثر بعض المتغيرات والديموغرافية على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة الكويتية المجلة العربية للعلوم.الإدارية المجلد الثالث العدد الثاني.الكويت ص 98.

5 -الأنصاري بدر محمد.(1997) الاكتئاب والعدوان العراقي دراسات لمعدلات الانتشار في المجتمع الكويتي،مكتبة الإنماء الاجتماعي، ط1 إدارة البحوث والدراسات.

6- حسن علي حسن .(1989) المرأة والدافعية للإنجاز، دراسة نفسية مقارنة مجلة العلوم الاجتماعية المجلد السابع عشر العدد الثاني،ص 23،19.

7- حسين محي الدين(1988) الدافعية للإنجاز عند الجنسين، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد5، ص93,92.

8- دويدار، عبد الفتاح(1991)العوامل المحددة لدافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين.مجلة التربوية جامعة الكويت،(2006) المجلد الثالث العدد2 ص59،.60

9- **دراسات مجلس النشر العلمي جامعة الكويت** (2006) العدوانية وعلاقتها بـ بعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة نوفمبر 2006.

10- عبد الرحمان سليمان،(1988) العلاقة بين الدافع للانجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية-حوليات كلية الآداب، جامعة قطر. العدد6ص .553،569

11-عبد الخالق احمد محمد(1995) القلق لدى الكويتيين بعد العدوان العراقي، مكتب الإنماء الاجتماعي،إدارة البحوث والدراسات، ط1، الكويت.

12- عبد الخالق أحمد أحمد، النيال مايسة أحمد (1991) الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط**، دراسات نفسية** ج4،ص657، 653، القاهرة.

13- عبد العزيز دادي(1997) سمات الشخصية وعلاقتها بالقدرة على الأداء المهاري في الرياضات الجماعية، رسالة ماجستير غير منشورة قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

14- أسماء خويلد. (2005) الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بـالجزائر، رسـالة ماجستير غير منشورة، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة ورقلة.

15- عويد سلطان المشعان. (1997) دراسة الفروق بين الجنسين في الرضا المهني وسمات الشخصية – دار القلم الكويت .

16- موسى فاروق عبد الفتاح. (1986) علاقة الدافع للإنجـاز بـالجنس والمسـتوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية، دار القلم الكويت.

17- موسى رشاد عبد العزيز.(1993) دراسة اثر بعض المحددات السـلوكية علـى الدافعية للإنجاز، الهيئة العامة للكتاب العدد 15، ص.60،80

18- محمد رمضان محمد.(1977)العلاقة بين الدافعية للإنجاز والميـل للعصـابية ، مجلة علم النفس العدد 3 الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.

المجلات والقواميس:

1- **مجلة معهد الدراسات العليا للطفولة**، جامعة عين شمس .أكتوبر2006.

2-**مجلة الصحة النفسية**، جدة. فيفري 2005.

4- **المجلة التربوية جامعة الكويت**(1986) المجلد الثالث العدد2 ص27،25.

3- معجم المصطلحات العلوم التربوية والنفسية. (1997).

المراجع بالغات الأجنبية:

1- Albert, N & Beck, A(1999) **Incidence of depression in early adolescence**: A preliminary Study In Bruce Kremer (ed.) Mental Health in the School. PP. 195 – 200.

2 - Allport, Gorden,W(1961) **Pattern and Growth in personality,** New York, Holt Rinehart,

3- Beihler .R& Snowman .j.(1990);**Psychologie Applied to Teaching** .Boston Houghton Mifflin.

4- Bandura, (1986) **Social foundation of thought and action, a Social cognitive theory** ,New York ,Englewood Cliffs ; Prentice Hall.

5-Brassard, A, (1996) **Conception des organisations et de gestion** .les conceptions mécanistes centrées sur les besoins humains et situationnels. ED Nouvelles Canada.

6- Cattell Raymond B,(1965) ,**The Scientific Analysis of Personality Chicago**: Aldine.

7- Delandsheere, (1976) **Introduction à la recherche en éducation** .4em Edition.

8.-Delay & Pichot, (1990) **Abrégé de psychologie ,**3ed ,Masson Editeur,Paris.,

9-Deldime& Demoulin,. (1975) **Introduction a la psychopédagogie a l'usage des adultes,** OPU, Alger.

10- Eysenck ,H ,j (1970**) The Structure of Human Personality,** London Methuen.

11- Harcourt Brace Mx Adam, (1990) **The person an introduction to personality psychology** , san Diego Jovanovich.vol015pp113.

12- Lazarus Richard, (1969) **Pattern of Adjustment and Human Effectiveness** .McGraw-Hill .INC.

13- Lynn et al,(1990) **The secret of the miracle economy different national attitude to competitiveness and money** .The social Affair unit Exeter vol99 pp120.

14- McClelland, D, and Winter , D, (1985),**Motivation economic achievement**. New York free press.p89 –

15-Mucchielli,(1994),**Les methodes actives dans la pédagogie des adultes**, 8ed ,ESF,Editeur, France.

16-Petri H. and Govern Thomson ,(2004) **Motivation :Theory Research and application** , Australia, Wads Worth,vol198 pp 56.57.

17- Robert .M ,(1988),**Fondement et étapes de la recherche scientifique en psychologie** .3[em] Edition Edissem Paris Malonie.

18- Rooney Bails, (1984) Sex Differences in career and achievement Motivation, ED250-629.

19- Skinner ,(1976) **About Behaviorism** , Vintage Books, New York,

20- Stipek, D j,(1998**) Motivation to learn from theory to practice**.3[rd] Edition Boston ,U,S,A McGraw-Hill.

21- Santrock ,J, (2003) **Psychology** . McGraw-Hill .Boston.

22- Thill ,E.E (1993) Les théories de l' expectation de la valeur. Dans R,J Vallerand et E,E Thill .**Introduction a la psychologie de la motivation**: Québec.

23- Viau .Roland,(1997) **La Motivation en Contexte Scolaire** .Bruxelles, de Boeck and Larcier 2eme ed..

24- Weiner ,B, (1992) **Human motivation** .New Bury Park ,CA, sage .

25- Zoo. C, (2003)**The Motivation Creativity at work, The monitor on Psychology**. Association psychology.

REVUES

1- Ames ,C(1992),**Classrooms, Goals structures, and Student Motivation**, Journal of Education Psychology 84 ,261,27.

2 - Dweck and Smiley .E,(1988) **A social cognitive approach to motivation and personality .psychological review** ,95,pp256.273

3- Lei Y, D. & Seligman, M, (2002) Preventing depressive symptoms in Chinese children. **Prevention & Treatment** 5, May,

4- Reddy M.S, (1993) A study of self- confidence and achievement Motivation in relating to academic achievement , **journal of psychological Researchs**,27,(2)pp 87-91.

5- Singh ,S and Kour ,J(1985) Motive to avoid and approach success, two diminisions of the same Motive ,**Indian journal of clinical psychology** vol 11- pp152.

6- Schwarzer ,Ralf, (1994) Optimism Generalized self-efficacy; assessment of a personal coping resource. Freie .Berlin, **Inst fur psychologis Germany,**vol40,(2)105-123.

7- Tharson.J .and Powel F,(1989) Element of death anxiety and Meaning of death .**journal of the chemical psychology** pp701.691.44.

8- Vivance, G. d al, (1995) Development and validation of self-confidence scale**, perceptual and, Motor, skill** ,vol 81 .pp401.402.(2).

المـــــلاحـــق

ملحق رقم1 - اختبار قياس الدافعية للإنجاز-

أخي الطالب، أختي الطالبة: إليك "129" عبارة متعددة الاختيار في "28" فقرة، حيث تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات ((أ،ب،ج،د،ه)) أو أربع عبـارات ((أ،ب،ج،د)) ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس، فالرجاء منك اختيار العبـارة المناسـبة للفقـرة بوضـع علامة(x) بين القوسين.

الاسم واللقب: ....
القسم: ....
تاريخ الازدياد.........................

1. إن العمل شيء:

( )...(أ) أتمنى ألا أفعله.

( )...(ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا.

( )...(ج) أتمنى أن أفعله.

( )...(د) أحب أداءه,

( )...(ه) أحب أداءه كثيرا جدا.

---

2. في المدرسة يعتقدون أني:

( )...(أ) أعمل بشدة جدا.

( )...(ب) أعمل بتركيز.

( )...(ج) أعمل بغير تركيز.

( )...(د) غير مكترث بعض الشيء.

( )...(ه) غير مكترث جدا.

---

3. أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

( )...(أ) مثالية.

( )...(ب) سارة جدا.

( )...(ج) سارة.

( )...(د) غير سارة.

( )...(ه) غير سارة جدا.

---

4. أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

( )...(أ) لا قيمة له في الواقع.

( )...(ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا.

( )...(ج) غالبا ما يكون مفيدا.

( )...(د) له قدرا كبيرا من الأهمية.

( )...(ه) ضروري للنجاح.

5.عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

( )...(أ) مرتفعة جدا.

( )...(ب) مرتفعة.

( )...(ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة.

( )...(د) منخفضة.

( )...(ه) منخفضة جدا.

---

6. عندما يشرح المعلم الدرس:

( )...(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاحسنا.

( )...(ب) أوجه انتباها شديدا عادة للأشياء التي تقال.

( )...(ج) تشتت أفكاري في أشياء أخرى.

( )...(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالدرس.

---

7. أعمل عادة:

( )...(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

( )...(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

( )...(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله.

( )...(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

---

8. إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:

( )...(أ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

( )...(ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

( )...(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.

( )...(د) أجد أني راغبا في التخلي عن هدفي.

( )...(ه) أتخلى عن هدفي عادة.

---

9. أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

( )...(أ) غير هام جدا.

( )...(ب) غير هام.

( )...(ج) هام.

( )...(د) هام جدا.

10.إن بدأ أداء الواجب المنزلي يكون:

( )...(أ) مجهودا كبيرا جدا.

( )...(ب) مجهودا كبيرا.

( )...(ج) مجهودا متوسطا.

( )...(د) مجهودا قليلا.

( )...(ه)   مجهودا قليلا جدا.

11.عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

( )...(أ) مرتفعة جدا.

( )...(ب) مرتفعة.

( )...(ج) متوسطة.

( )...(د) منخفضة.

( )...(ه) منخفضة جدا.

12.إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك:

( )...(أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة.

( )...(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل.

( )...(ج)   أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.

( )...(د)   أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.

13.إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

( )...(أ) أحب أن أؤديه كثيرا.

( )...(ب) أحب أن أؤديه أحيانا.

( )...(ج) أؤديه فقط إذا كونت عليه جيدا.

( )...(د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته.

( )...(ه) لا يجذبني تماما.

14.يعتقد الآخرين أنني:

( )...(أ) أذاكر بشدة جدا.

( )...(ب) أذاكر بشدة.

( )...(ج) أذاكر بدرجة متوسطة.

( )...(د) لا أذاكر بشدة جدا.

( )...(ه) لا أذاكر بشدة.

15.أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

( )...(أ) غير هام.

( )...(ب) له أهمية قليلة.

( )...(ج) ليس هاما جدا.

( )...(د) هاما إلى حد ما.

( )...(ه) هاما جدا.

16.عند عمل شيء صعب فإنني :

( )...(أ) أتخلى عنه سريعا جدا.

( )...(ب) أتخلى عنه سريعا.

( )...(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

( )...(د) لا أتخلى عنه سريعا.

( )...(ه) أفضل أواصل العمل عادة.

17.أنا بصفة عامة:

( )...(أ) أخطط للمستقبل في بعض الأحيان.

( )...(ب) أخطط للمستقبل كثيرا.

( )...(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا.

( )...(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

18.أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا:

( )...(أ) مهذبين جدا.

( )...(ب) مهذبين.

( )...(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة.

( )...(د) غير مهذبين.

( )...(ه) غير مهذبين على الإطلاق.

19.في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مراكزا مرموقة في الحياة:

( )...(أ) كثيرا جدا.

( )...(ب) كثيرا.

( )...(ج) قليلا.

( )...(د) بدرجة صفر.

20.عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

( )...(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك.

( )...(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك.

( )...(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت.

( )...(د) دائما يكون لدي وقت.

21.أكون عادة:

( )...(أ) مشغولا جدا.

( )...(ب) مشغولا.

( )...(ج) غير مشغول كثيرا.

( )...(د) غير مشغول.

( )...(ه) غير مشغول على الإطلاق.

22.يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

( )...(أ) طويلة جدا.

( )...(ب) طويلة.

( )...(ج) متوسطة.

( )...(د) قصيرة.

( )...(ه) قصيرة جدا.

23.إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

( )...(أ) ذات قدرة كبيرة جدا.

( )...(ب) ذات قدرة.

( )...(ج) أعتقد أنها غير ذات قدرة.

( )...(د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها.

( )...(ه) أعتقد أنها غير هامة تماما.

24.يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

( )...(أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال.

( )...(ب) محظوظون لأن آباءهم مديرون.

( )...(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

( )...(د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدرة كبيرة من المال.

25.بالنسبة للمدرسة أكون:

( )...(أ) في غاية الحماس.

( )...(ب) متحمسا جدا.

( )...(ج) غير متحمس بشدة.

( )...(د) قليل الحماس.

( )...(ه) غير متحمس على الإطلاق.

26.التنظيم شيء:

( )...(أ) أحب أن أمارسه كثيرا.

( )...(ب) أحب أن أمارسه.

( )...(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا.

( )...(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

27.عندما أبدأ شيئا فإنني:

( )...(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.

( )...(ب) أنهيه بنجاح نادرا.

( )...(ج) أنهيه بنجاح أحيانا.

( )...(د) أنهيه بنجاح عادة.

28.بالنسبة للمدرسة أكون:

( )...(أ) متضايقا كثيرا جدا.

( )...(ب) متضايقا كثيرا.

( )...(ج) أتضايق أحيانا.

( )...(د) أتضايق نادرا

( )...(ه) أتضايق مطلقا.

مفتاح التصحيح لاختبار الدافعية للإنجاز

الاسم واللقب:................ القسم: .... 2006 /2007

الرقم	الرمـــز والدرجة		الرقم	الرمـــز والدرجة		الرقم	الرمـــز والدرجة		الرقم	الرمـــز والدرجة		الرقم	الرمـــز والدرجة		الرقم	الرمـــز والدرجة	
1	أ	1	6	أ	4	11	أ	5	16	أ	1	21	أ	5	26	أ	4
	ب	2		ب	3		ب	4		ب	2		ب	4		ب	3
	ج	3		ج	2		ج	3		ج	3		ج	3		ج	2
	د	4		د	1		د	2		د	4		د	2		د	1
	ه	5					ه	1		ه	5		ه	1			
2	أ	5	7	أ	4	12	أ	4	17	أ	4	22	أ	5	27	أ	1
	ب	4		ب	3		ب	3		ب	3		ب	4		ب	2
	ج	3		ج	2		ج	2		ج	2		ج	3		ج	3
	د	2		د	1		د	1		د	1		د	2		د	4
	ه	1					ه						ه	1			
3	أ	1	8	أ	5	13	أ	5	18	أ	5	23	أ	5	28	أ	1
	ب	2		ب	4		ب	4		ب	4		ب	4		ب	2
	ج	3		ج	3		ج	3		ج	3		ج	3		ج	3
	د	4		د	2		د	2		د	2		د	2		د	4
	ه	5		ه	1		ه	1		ه	1		ه	1		ه	5
4	أ	1	9	أ	1	14	أ	5	19	أ	4	24	أ	4			
	ب	2		ب	2		ب	4		ب	3		ب	3			
	ج	3		ج	3		ج	3		ج	2		ج	2			
	د	4		د	4		د	2		د	1		د	1			
	ه	6					ه	1									
5	أ	5	10	أ	1	15	أ	1	20	أ	4	25	أ	5			
	ب	4		ب	2		ب	2		ب	3		ب	4			
	ج	3		ج	3		ج	3		ج	2		ج	3			
	د	2		د	4		د	4		د	1		د	2			
	ه	1		ه	5		ه	5					ه	1			

ملحق رقم2 **قائمة فرايبورج للشخصية**

جامعة الجزائر

معهد علم النفس وعلوم التربية

التعليمة

في إطار بحث علمي لنيل شهادة ماجستير نرجو من أعزائنا التلاميذ الإجابة على هذه الفقرات المقترحة بكل موضوعية. لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لذاك نرجو منك أن تضع علامة(×) أمام الإجابة التي تراها مناسبة شكرا جزيلا

الاسم واللقب.................................

تاريخ الازدياد.......................

القسم.............................

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	دائما مزاجي معتدل		
2	يصعب علي أن أجد ما أقوله عند محاولة التعرف على الناس		
3	أحيانا تسرع دقات قلبي بدون بذل جهد عنيف		
4	اشعر أحيانا أن دقات قلبي تزداد بسرعة دون أن اعمل عملا شاقا		
5	افقد السيطرة على أعصابي ولكني استطيع التحكم فيها بسرعة أيضا		
6	يحمر أو يتغير لون وجه بسهولة		
7	أحيانا أجد متعة كبيرة في مضايقة الآخرين		
8	في بعض الأحيان لا أحب رؤية بعض الناس في الشارع		
9	إذا أخطا البعض في حقي فإنني أحب أن يصيبهم الضرر		
10	سبق لي القيام بأداء بعض الأشياء الخطرة بغرض التسلية		
11	استخدم القوة البدنية لحماية حقي إذا اضطررت لذلك		
12	استطيع أن ابعث المرح بسهولة في سهرة مملة		
13	ارتبك بسهولة أحيانا		
14	اعتبر نفسي غير لبق في التعامل مع الآخرين		
15	اشعر أحيانا بضيق في الصدر		
16	أتخيل أحيانا بعض الضرر الذي قد يحدث نتيجة بعض الأخطاء التي ارتكبها		
17	اخجل من الدخول بمفردي في غرفة يجلس فيها بعض الناس وهو يتحدثون		
18	معدتي حساسة.(اشعر بألم أو ضغط أو انتفاخ في معدتي)		
19	يبدو علي الاضطراب والخوف أسرع من الآخرين		
20	أحيانا الإصابة بالفشل لا تثيرني		
21	افعل أشياء كثيرة اندم عليها		
22	أتمنى الضرر للشخص الذي يؤذيني		
23	اشعر كثيرا بانتفاخ في بطني(كما لو كانت مملوءة بالغازات)		
24	عندما يغضب احد أصدقائي من بعض الناس فإنني ادفعه للانتقام منهم		
25	كثيرا ما أفكر في أن الحياة لامعنى لها		
26	يسعدني أن اظهر أخطاء الآخرين		
27	غالبا ما يدور في ذهني إحداث مشاجرة عندما أكون وسط جماعة كبيرة ولا استطيع مقاومة هذا التفكير		
28	يبدو علي النشاط والحيوية		
29	أنا من الذين يأخذون الأمور ببساطة وبدون تعقيد		
30	عندما يحاول البعض اهانتي فإنني أحاول أن أتجاهل ذلك		
31	عندما اغضب أو أثور فإنني لااهتم بذلك		
32	ارتبك بسهولة عندما أكون مع أشخاص مهمين أو مع رؤسائي		
33	نادرا ما استطيع التحكم في ضيقي وغضبي		
34	كثيرا ما احلم في أشياء اعرف أنها لن تتحقق		
35	يظهر علي التوتر والارتباك بسهولة عند مواجهة أحداث معينة		
36	لسوء الحظ أنا من الذين يغضبون بسرعة		
37	غالبا ما تدور في ذهني أفكار غير هامة تسبب لي الضيق		
38	أجد صعوبة في محاولة النوم		
39	غالبا ما أقول أشياء بدون تفكير واندم عليها فيما بعد		
40	كثير ما يراودني التفكير في مستقبلي		

			أحب أن افعل في الناس بعض المقالب غير المؤدبة	41
			غالبا ما انظر إلى المستقبل بمنتهى الثقة	42
			لا أفقد شجاعتي عندما تكون كل الأمور ضدي	43
			أحب التنكيت على الآخرين	44
			غالبا ما استطيع تهدئة نفسي بسرعة عندما اخرج عن شعوري	45
			كثيرا ما استثار بسرعة من البعض	46
			أجد صعوبة في كسب الآخرين لصفي	47
			استطيع أن أصف نفسي بأنني شخص كثير الكلام(ثرثار)	48
			افرح أحيانا عند إصابة بعض ممن أحبهم	49
			أفضل أن تلحق بي إصابة بالغة على أن أكون جبانا	50
			أميل إلى عدم بدأ الحديث مع الآخرين	51
			أحيانا كثيرة أفقد القدرة على التفكير	52
			كثيرا ما أغضب بسرعة من الآخرين	53
			غالبا ما اشعر بإنهاك وتعب وتوتر	54
			أحيانا يراودني التفكير بأنني لا أصلح لأي شيء	55
			عندما افشل فإنني استطيع تخطي الفشل بسهولة	56

ملحق رقم3 مقياس توجهات أهداف الإتقان والأداء (الدافعية)

تأليف ديبوراه ستيبك (جامعة كاليفورنيا) وهايدي جرالينسكي (جامعة هارفارد)

تعريب وتقنين د/ نبيل محمد زايد (جامعة الزقازيق)

الاسم..........المدرسة......................الفصل..................

السن................الجنس:ذكر( ) أنثى( ). تاريخ اليوم....................

التعليمة:ضع علامة (×) أمام العبارة وتحت الإجابة التي تتفق مع ما يحـدث لـك وتذكر انك تضع علامة واحدة فقط أمام كل عبارة.

الرقم	عبارات المقياس	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	لأنه من المهم لي أن يعرف المدرس أنني أقوم بعملي جيدا					
2	لأنه من المهم لي أن افهم الأفكار					
3	لأنه من المهم لي أن اعمل أحسن من التلاميذ الآخرين					
4	لأنني أحب اكتشاف طرق جديدة للقيام بالعمل					
5	لأنني أحب فهم الأشياء					
6	لأنني أحب تعلم أشياء جديدة					
7	لأنني أريد أن يعرف الآخرون أنني ذكي					
8	لأنني أريد أن أكشف أي شيء جديد					
9	لأنني أريد أن تكون درجاتي أفضل من زملائي					

ملحق رقم4 مقياس الدافعية للتعلم

تأليف د/ أحمد دوقة(جامعة الجزائر) بمساعدة

أ/ لورسي عبد القادر و أ/مونية غربي

(جامعة الجزائر)

عزيزي التلميذ(ة):

قصد القيام بدراسة علمية حول موضوع اهتمام التلميذ ورغبته في الدراسة، نضع بين يديك مجموعة من العبارات أملين منك إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع العلامة(×) في الخانة المناسبة لإجابتك نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ونشكرك على تعاونك معنا.

تقبل منا فائق الاحترام والتقدير.

الرقم	العبارات	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لاادري
1	لدي القدرة على النجاح في الدراسة				
2	التعليم يحقق لي أمنياتي				
3	لدي القدرة على العمل أكثر				
4	التعليم يحقق لي مستقبلا زاهرا				
5	لدي القدرة على التفوق على زملائي				
6	التعليم يوصلني إلى مراتب الكبار				
7	لدي القدرة على مواصلة لدراسة				
8	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة				
9	التعلم يسمح لي المساهمة في تطوير البلاد				
10	لدي القدرة على مراجعة كل الدروس				
11	أوليائي يحرصون على نجاحي في الدراسة				
12	التعلم يضمن لي النجاح في الحياة				
13	لدي القدرة على حفظ وتذكر كل الدروس				
14	المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة				
15	التعلم يضمن لي مهنة محترمة				
16	لدي القدرة على فهم كل الدروس				
17	البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعةوشيقة				
18	التعلم يكسبني احترام الآخرين				

19	لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي				
20	لدي القدرة على متابعة الدروس بسهولة				
21	التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع				
22	لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد				
23	التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين				
24	لدي القدرة على تقديم الإجابة عندما اسـأل مـن طـرف الأستاذ				
25	التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة				
26	لدي القدرة على تصحيح أخطائي عنـدما يظهرهـا لـي الأستاذ				
27	التعلم يجعلني أتفوق على زملائي				
28	لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا افهم				
29	زملائي يساعدوني عندما احتاج لذلك				
30	المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة				
31	لدي القدرة على الصعود إلى السبورة حينما يطلب منـي ذلك				
32	التعلم يحقق لي رغباتي				
33	معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ				
34	لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي				
35	المراجعة مع زملائي مفيدة				
36	لدي القدرة على تنفيذ ماالخطط له				
37	لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه				
38	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية				
39	المواد الجديدة مفيدة جدا				
40	كثرة الزملاء في القسم لايضايقني				
41	أوليائي يهمهم الالتقاء مع أساتذتي				
42	الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة				
43	معظم الأساتذة يحترمون أراء التلاميذ				
44	وجود التلاميذ المشوشين في القسم لايضايقني				
45	هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي				
46	أوليائي يوفرون لي جو ملائم للدراسة				
47	معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة				
48	معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط				
49	معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ				
50	هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني				

اللقب..............القسم................الاسم......................السن.........

Email:prevention-ergonomics . Hotmail,com

http:/www,univ Alger,dz./ lab.,prévention

ملحق رقم5 مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة

تأليف:ماريان ميزراندينو Mesirandino,M,1996

(جامعة روشستر)

تعريب وتقنين:د/نبيل محمد زايد

(جامعة الزقازيق)

الاسم............المدرسة...........................الفصل..............

السن...............الجنس:ذكر( ) أنثى( ) تاريخ اليوم.....................

تعليمات:

1- فيما يلي عدد من العبارات التي تقيس ما تشعر به من انفعالات بطرق معينة في مواقف مشابهة لما هو موجود في فصلك...

2- إجابتك سرية فلن يطلع عليها احد.

3- اكتب بيانات الاسم والمدرسة والصف الدراسي والجنس (ذكر، أنثى) والسن وتاريخ اليوم قبل أن تجيب.

4- والآن سوف أقرا كل عبارة بصوت عال، والمطلوب أن يتابع كل منكم وحده في المقياس الذي أمامه.

5- ستجد أمام كل عبارة أربع مربعات خالية، الأول تحت "لايحدث أبدا" والثاني تحت "لايحدث كثيرا"

6- المطلوب منك أن تضع علامة (×) واحدة فقط أمام كل عبارة في مربع واحد فقط حسب ما يحدث لك في الفصل.

يحدث كثيرا	يحدث قليلا	لايحدث كثيرا	لايحدث أبدا	عبارات المقياس	الرقم
				عندما أقوم بعملي في الفصل اشعر بالاهتمام	1
				عندما يبدأ المدرس في شرح موضوع جديد اشعر بالخوف	2
				عندما لا استطيع حل سؤال أو مشكلة في الفصل اشعر بالقلق	3
				عندما أكون في المدرسة اشعر بالسعادة من تقدمي في الدراسة	4
				عندما أقوم بعملي في الفصل اشعر بعدم السعادة	5
				عندما أكون في الفص اشعر بعدم السعادة	6
				عندما لااستطيع حل سؤال أو مشكلة في الفص اشعر بالضيق الشديد	7
				عندما أكون في المدرسة اشعر بأنني في حالة جيدة	8
				عندما يبدأ المدرس في شرح موضوع جديد اشعر بالملل	9
				عندما أقوم بعملي في الفص اشعر بالاستمتاع	10
				عندما لااستطيع حل سؤال أو مشكلة في الفصل اشعر بالغيظ	11
				عندما يبدأ شيئا جديدا اشعر بالاهتمام بما يؤدي إلى لتفوقي ونجاحي	12
				عندما أقوم بعملي في الفصل اشعر بالنعاس	13
				عندما يبدأ المدرس في شرح موضوع جديد يذهب تفكيري لموضوعات أخرى	14
				عندما أقوم بعملي في الفصل اشعر بالاضطراب	15
				عندما لااستطيع حل سؤال أو مشكلة في الفصل اشعر بالعصبية	16
				عندما نبدأ شيئا جديدا في المدرسة اشعر بالتعب	17
				عندما أكون في الفصل اشعر بالسعادة لمعرفة معلومات جديدة	18
				عندما لااستطيع حل سؤال أو مشكلة في الفصل اشعر بالغضب	19
				عندما يبدأ المدرس في شرح موضوع جديد اشعر بشعور عظيم	20
				عندما أكون في الفصل اشعر بتوتر	21
				عندما أكون في المدرسة اشعر بأنني في حالة سيئة	22

Tableau de fréquence ملحق رقم6

Dépression Var 0001

	fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 7.00	20	8.7	8.7	8.7
8.00	27	11.7	11.7	20.4
9.00	64	27.8	27.8	48.3
10.00	71	30.9	30.9	79.1
11.00	28	12.2	12.2	91.3
12.00	13	5.7	5.7	97.0
13.00	7	3.0	3.0	100
Total	230	100.0	100.0	

Ambition Var 0002

	fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1.00	1	4	4	4
6.00	7	3.0	3.0	3.5
7.00	18	7.8	7.8	11.3
8.00	31	13.5	13.5	24.8
9.00	49	21.3	21.3	46.1
10.00	47	20.4	20.4	66.5
11.00	43	18.7	18.7	85.2
12.00	22	9.6	9.6	94.8
13.00	10	4.3	4.3	99.1
14.00	2	9	9	100
Total	230	100.0	100.0	

Excitabilité Var 0003

	fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 7.00	11	4.8	4.8	4.8
8.00	25	10.9	10.9	15.7
9.00	52	22.6	22.6	38.3
10.00	43	18.7	18.7	57.0
11.00	31	13.5	13.5	70.0
12.00	39	17.0	17.0	87.0
13.00	29	12.6	12.6	100.0
Total	230	100.0	100.0	

Autonomie Var 004

	fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide				
7.00	28	12.	12.2	12.2
8.00	34	14.8	14.8	27.0
9.00	50	21.7	21.7	48.7
10.00	37	16.1	16.1	64.8
11.00	37	16.1	16.1	80.9
12.00	38	16.5	16.5	97.4
13.00	6	2.6	2.6	100.0
Total	230	100.0	100.0	

ConfianceVar005

	fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 7.00	22	9.6	9.6	9.6
8.00	27	11.7	11.7	21.3
9.00	48	20.9	20.9	42.2
10.00	52	22.6	22.6	64.8
11.00	36	15.7	15.7	80.4
12.00	22	9.6	9.6	90.0
13.00	21	9.1	9.1	99.1
14.00	2	9	9	100.0
Total	230	100.0	100.0	

Sociabilité Var006

	fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 7.00	5	2.2	2.2	2.2
8.00	13	5.7	5.7	7.8
9.00	31	13.5	13.5	21.3
10.00	77	33.5	33.5	54.8
11.00	78	33.9	33.9	88.7
12.00	24	10.4	10.4	99.1
13.00	2	9	9	100.0
Total	230	100.0	100.0	

Aggressivité Var007

	fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 7.00	7	3.0	3.0	3.0
8.00	15	6.5	6.5	9.6
9.00	42	18.3	18.3	27.8
10.00	74	32.2	32.2	60.0
11.00	50	21.7	21.7	81.7
12.00	39	17.0	17.0	98.7
13.00	3	1.3	1.3	100.0
Total	230	100.0	100.0	

Nevrosite Var008

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 6.00	6	2.6	2.6	2.6
7.00	15	6.5	6.5	9.1
8.00	41	17.8	17.8	27.0
9.00	66	28.7	28.7	55.7
10.00	51	22.2	22.2	77.8
11.00	38	16.5	16.5	94.3
12.00	11	4.8	4.8	99.1
13.00	2	9	9	100.0
Total	230	100.0	100.0	